

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Kelly Cristine Tameirão**

**FRACASSO ESCOLAR: casos encaminhados ao CRAS Palha de Diamantina-MG**

**Diamantina**

**2018**

**Kelly Cristine Tameirão**

**FRACASSO ESCOLAR: casos encaminhados ao CRAS Palha de Diamantina-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpetuo Socorro de Lima Costa

**Diamantina  
2018**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T157f

Tameirão, Kelly Cristine

Fracasso escolar: casos encaminhados ao CRAS Palha de  
Diamantina-MG / Kelly Cristine Tameirão, 2018.  
91 p. : il.

Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)  
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Diamantina, 2018.

1. Fracasso escolar. 2. Assistência social. 3. Educação.  
I. Costa, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. II. Título..III.  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 371.28**

KELLY CRISTINE TAMEIRÃO

**Fracasso escolar: casos encaminhados ao CRAS Palha de  
Diamantina-MG.**

Dissertação apresentada ao  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de  
MESTRADO como parte dos requisitos  
para obtenção do título de MESTRA  
EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Do  
Perpetuo Socorro De Lima

Data da aprovação : 08/11/2018

  
Prof.Dr.<sup>a</sup> MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA - UFVJM

  
Prof.Dr. SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS - UFVJM

  
Prof.<sup>a</sup> KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS - UFVJM

  
Prof.Dr.<sup>a</sup> FLÁVIA GONÇALVES DA SILVA - UFVJM

DIAMANTINA

Dedico este trabalho à minha família, em especial a minha mãe Cirnéa, que é o meu melhor exemplo de honestidade e bondade, e ao meu filho, Leonardo, o maior presente que Deus me deu, que chegou à minha vida e me fez entender o verdadeiro significado do imensurável amor. Dedico ainda à memória da minha amada avó, dona Aida, que estará, pra sempre, viva em minhas doces e saudosas recordações.

## **AGRADECIMENTOS**

“Tudo é do pai, toda a honra e toda glória, é Dele a vitória alcançada em minha vida.”

A frase acima esteve exposta em meu convite de formatura da graduação em Letras, no ano de 2009. E hoje, sinto uma necessidade imensa de novamente usá-la como introdução de meus mais sinceros agradecimentos a todos àqueles que por alguma razão, foram essenciais para que eu concluísse mais uma etapa da minha vida. É preciso por tanto, entender que sem Deus nada seria possível. Acreditem! Realmente “os sonhos de Deus são maiores que os meus”, e em razão disso, apesar de todas as adversidades, hoje vejo diante de mim a comprovação de que Ele nos fortalece e auxilia para que possamos cumprir as suas promessas em nossas vidas.

Por toda a felicidade sentida neste momento, direciono os meus agradecimentos, exclusivamente a Deus. Pois foi Ele quem escolheu o mais maravilhoso dos seres humanos para que eu orgulhosamente o chamasse de mãe. Foi Ele quem agiu em 2012, quando diagnosticada com dois tumores nos ovários, ouvi da médica que talvez eu jamais pudesse ser mãe, o que sempre foi o meu maior sonho, e dois anos depois da cirurgia eu consegui engravidar, e receber em meus braços a maior benção a mim concedida: o meu lindo Leonardo, o grande amor da minha vida! Foi Ele quem colocou em minha vida o William, o meu companheiro há quase 10 anos, e que me proporcionou a enorme felicidade de ser mãe. Foi Ele quem me deu um anjo lindo, de cabelos brancos, a qual serei eternamente grata por tudo que fez por mim, e que eu amorosamente chamava de vó, e hoje reside ao lado Dele. Foi Ele quem me apresentou a pessoas especiais que por longos anos tenho o prazer de conviver e que confiantemente trato por amigas. Foi Ele que me deu familiares sempre dispostos a estender as suas mãos em minha direção. Foi Ele quem me oportunizou ser tia de lindas meninas e madrinha de quatro pessoas encantadoras. Foi Ele quem me colocou para trabalhar ao lado de pessoas humanas e especiais, que me auxiliaram a alcançar o meu objetivo de ser mestra em educação. Foi Ele quem me oportunizou a ofertar os meus trabalhos enquanto servidora pública, às pessoas humildes e sofredas, que sem saber, fazem de mim um ser humano melhor, sensível à dor do outro e grata à vida que tenho. Foi Ele quem me fez encontrar com professores competentes que ao longo da pós-graduação dividiram comigo os seus conhecimentos, através de aulas, orientações, seminários I, II e qualificação. Deus, muito obrigada por tudo, muito obrigada por todos!

*“Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.”*

**(Dom Pedro II)**

## **RESUMO**

O fracasso escolar configura-se como um grande obstáculo no processo de ensino-aprendizagem e é um tema recorrente no âmbito educacional. Embora muitos estudos sejam voltados para essa temática, a persistência desse fenômeno remete-nos à ideia de que ainda não é o momento de cessar as investigações inerentes a esse problema da educação em nosso país. Assim sendo, esta pesquisa teve por objetivo principal investigar e analisar os casos de fracasso escolar encaminhados à política de assistência social no município de Diamantina-MG, dentro do contexto de um Centro de Referência da Assistência Social – CRAS Regional II, nos anos de 2016 e 2017. Buscou-se para isso compreender a teoria de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, bem como investigar sobre o fracasso escolar, a partir das contribuições de Patto (1999). Os instrumentos de coleta de dados se deram por meio da pesquisa qualitativa, através da pesquisa documental e bibliográfica. Entre outras, algumas conclusões desta pesquisa, remetem para a ideia de que os sujeitos relacionados ao fracasso escolar e encaminhados ao CRAS II, em sua maioria, são do sexo masculino, negros, provenientes de bairros periféricos, compõem o núcleo familiar de famílias que em sua maioria recebem o benefício de transferência de renda do governo federal. Pode-se ainda verificar que a relação estabelecida entre as políticas de educação e da assistência social necessita de melhor articulação, visando alcançar de forma conjunta e continuada, resultados que possam servir de solução para a minimização de casos de fracasso escolar atribuídos a crianças e adolescentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fracasso escolar. Assistência social. Educação.



## **ABSTRACT**

School failure is a major obstacle in the teaching-learning process and is a recurring theme in education. Although many studies are focused on this theme, the persistence of this phenomenon leads us to the idea that it is not yet time to stop the investigations inherent in this problem of education in our country. Therefore, this research had as main objective to investigate and analyze the cases of school failure referred to social assistance policy in the municipality of Diamantina-MG, within the context of a Reference Center for Social Assistance - CRAS Regional II, in the years 2016 and 2017. It was sought to understand Vygotsky's theory of human development and learning, as well as to investigate school failure, based on the contributions of Patto (1999). The instruments of data collection were obtained through qualitative research, through documentary and bibliographic research. Among others, some conclusions of this research refer to the idea that the subjects related to school failure and referred to CRAS II, mostly, are male, black, coming from peripheral neighborhoods, make up the family nucleus of families that in most of them receive the income transfer benefit from the federal government. It is also possible to verify that the relationship established between education and social assistance policies needs to be better articulated, aiming to achieve jointly and continuously, results that can serve as a solution to minimize cases of school failure attributed to children and adolescents .

**KEYWORDS:** School failure.Social work.Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Origem dos encaminhamentos.....	56
Tabela 2 – Caracterização das escolas.....	60
Tabela 3 – Categoria biológica referente ao sexo.....	62
Tabela 4 – Categoria biológica referente à cor.....	66
Tabela 5 – Categoria relacionada à idade em 2016.....	68
Tabela 6 – Categoria relacionada à idade em 2017.....	68
Tabela 7 – Categoria situação financeira da família.....	74
Tabela 8 – Categoria de origem de residência dos alunos.....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

CADÚNICO – Cadastramento Único para Programas Sociais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério de Educação e Combate à Fome

NOB SUAS – Norma operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social

NOB SUAS/RH – Norma operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social/  
Recursos Humanos

PAIF – Proteção e Atendimento Integral à Família

PBF – Programa Bolsa Família

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

SAGI – Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação

SAIP – Secretaria de Articulação para Inclusão Produtiva

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SENARC – Secretaria Nacional de Renda e Cidadania

SESAN – Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

SISAN – Sistema Integrado de Segurança Alimentar

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TDAH – Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O FRACASSO ESCOLAR E A TEORIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	<b>19</b>
2.1	Teoria de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem	19
2.2	O fracasso escolar na concepção de Maria Helena Souza Patto	22
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL</b>	<b>27</b>
3.1	Políticas Públicas: aproximações do conceito	27
3.2	Situando a política de educação no Brasil	29
3.3	Situando a política de assistencial social no Brasil	34
3.3.1	<i>O Sistema Único de Assistência Social</i>	40
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO</b>	<b>47</b>
4.1	Lócus da pesquisa	49
4.2	A análise de dados	54
<b>5</b>	<b>OLHARES, PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS: ENCAMINHAMENTOS AO CRAS II DE DIAMANTINA</b>	<b>55</b>
5.1	Dados sobre os responsáveis pelos encaminhamentos	55
5.2	Dados sobre o sexo dos encaminhados	61
5.3	Dados sobre a cor da pele dos encaminhados	64
5.4	Dados sobre a idade dos encaminhados e motivos de encaminhamentos	66
5.5	Dados sobre a situação financeira da família	72
5.6	Dados sobre o bairro de origem dos encaminhados	74
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>83</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>83</b>
	<b>FONTES DOCUMENTAIS</b>	<b>86</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O fracasso escolar configura-se como um grande obstáculo no processo de ensino-aprendizagem e é um tema recorrente no âmbito educacional. Embora muitos estudos sejam voltados para essa temática, a persistência desse fenômeno remete-nos à ideia de que ainda não é o momento de cessar as investigações inerentes a esse problema da educação em nosso país.

No Brasil, uma das grandes referências sobre o fracasso escolar é a autora Maria Helena Souza Patto, doutora em psicologia escolar, que segundo Caldas (2005) vem estudando sobre esse assunto desde a década de 1970. É autora da obra intitulada “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” que é um norteador para os pesquisadores em educação, e devido à sua relevância, foi escolhido para ser um dos referenciais teóricos deste trabalho.

Acreditando na necessidade de persistir nesse assunto, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar os casos de fracasso escolar encaminhados à política de assistência social no município de Diamantina-MG, dentro do contexto de um Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Além do já mencionado objetivo, pretendeu-se ainda identificar por meio da análise de dados, o perfil dos alunos encaminhados aos CRAS (nos anos de 2016 e 2017), através das seguintes categorias: origem dos encaminhamentos, idade e motivos do encaminhamento, sexo, série cursada, bairro em que reside, e se a família é beneficiária do Programa Bolsa Família.

Objetivando atingir um processo de entendimento sobre o tema alvo de minha pesquisa, e seguindo os apontamentos de Flick (2013) que considera que a revisão de literatura consiste em procurar, encontrar e ler o que já foi publicado acerca do seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos utilizados, dei início a leituras de trabalhos que faziam consonância com a minha intenção em relação a esta dissertação.

Dessa forma, com o intuito de identificar estudos já realizados sobre a temática, foi pesquisado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) títulos que faziam referência ao tema “fracasso escolar”, sendo localizados 45.514 resultados, sendo 32.112 referentes às pesquisas de mestrados, e 8636 são de pesquisas de doutorados. Quando observado os anos que datavam essas pesquisas, percebeu-se que essa temática vem sendo estudada desde o ano de 1987.

Para fins deste trabalho, filtrou-se a partir do ano de 2007 até 2016, quando foram identificados, 24201 pesquisas (16734 de mestrado e 4525 de doutorado). Afere-se, ao observar a grande área de conhecimento dos pesquisadores, que em sua maioria são pesquisas advindas das ciências humanas, em especial da educação. Analisando as instituições de origem destas pesquisas, percebe-se que a maioria vem da Universidade de São Paulo (1262 pesquisas) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (914). Restringindo o olhar para a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foram encontrados 22 trabalhos, sendo em relação à grande área de conhecimento: 13 das ciências humanas, 4 da área multidisciplinar, 4 das ciências da saúde e 1 das ciências biológicas. Dentre as quais não foi identificado nenhum que tenha relação direta com esta pesquisa.

Das 24201 pesquisas localizadas desde o ano de 2007, as selecionadas para as revisões de literatura foram aquelas se aproximavam deste trabalho, quer seja por observar o fracasso escolar como uma velha e contemporânea demanda, ou por trazer as contribuições de Patto (1999), ou ainda por ter um olhar não apenas biológico, mas também social, para os alunos que são relacionados ao insucesso escolar.

O elevado número de pesquisas já realizadas acerca do fracasso escolar, pode remeter à ideia de que é um tema já saturado e que não mais carece ser estudado. Porém, acredita-se que a perpetuação desse problema, expressa a importância dele continuar sendo alvo de análises profundas. Reforçou-se a relevância social desta pesquisa para Diamantina, quando não foram localizados trabalhos que analisassem a relação entre a educação e a assistência social, dentro desse município.

Embora tentasse, a princípio, utilizar um recorte temporal de apenas cinco anos, algumas pesquisas mais antigas, foram também identificadas como importantes para este trabalho, conforme apontamentos indicados nessa seção, que serão destinados a trazer as principais concepções que esses pesquisadores trazem em relação ao fracasso escolar.

De acordo com a dissertação de Palma (2007) a preocupação com o fracasso escolar, é antiga e ao mesmo tempo contemporânea, uma vez que constantemente aparece nas discussões sobre a educação. O que vai ao encontro da minha percepção de que ainda é preciso discorrer sobre esse assunto.

Ainda no trabalho de Palma (2007) encontramos um trecho de uma reportagem de Bencini e Bordas (2007) que recebeu o nome de “Como o jovem vê a escola: uma relação de amor e ódio” retirada da revista Nova Escola, publicada em maio de 2007, reportagem que na interpretação da autora exprime a relação dos alunos com a escola, afirmando que é nesse



espaço que esses sujeitos são levados a se abrirem para o gosto de aprender e estabelecem os vínculos sociais, mas também é onde sofrem a decepção de estudar em locais estruturalmente desinteressantes, são alvos de maus profissionais, e de aulas desmotivantes.

O que a reportagem da revista trouxe como sendo “descaso e desrespeito de tantos professores”, Freire (2005) intitulou metaforicamente como “educação bancária” e através de uma explicação inteligível dizia que,

[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2005, p. 68).

Ou seja, na concepção de Freire (2005) os educandos são instruídos a se formarem sujeitos passivos, reféns daqueles que possuem o poder. Esse tipo de educação pode ser oriunda do processo de ensino-aprendizagem que de acordo com o trabalho de Hudson (2009) que parte do pressuposto de que a educação que antes era privilégio da classe alta, com a revolução industrial na Inglaterra, trouxe uma nova demanda: unicamente formar operários qualificados para exercer certo tipo de trabalho. De acordo com Ribeiro (2013) a procura por mão de obra para o trabalho não exigia capacitação escolar para ser executada. Assim, algumas dificuldades escolares que pudessem ocorrer, passavam despercebidas, pois tais conhecimentos não seriam decisivos para a inserção no mercado de trabalho uma vez que o convívio social de muitas famílias lhes permitia conseguir empregos para seus filhos.

Em seu trabalho, Ribeiro (2013), citando Patto (1999), explicita que, o momento em que a escola começa a ter um significado diferente do exposto no parágrafo anterior, inicia-se nos países capitalistas liberais, a partir de 1848, quando o espaço escolar começa a ser reconhecido como meio de ascensão e prestígio social.

Ribeiro (2013) elucida que no instante em que a educação é vista como uma forma de ascensão social, surgem também as teorias racistas, que proclamavam que os brancos eram superiores à vários grupos, como por exemplo, os negros. No âmbito educacional, a distinção não era diferente. A autora traz ainda a informação de que foi no início do século XVIII e XIX que a medicina e a biologia trouxeram classificações para

aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem. “*Anormais*”! Esse era o nome destinado àqueles que por algum motivo, não desenvolviam dentro do esperado no quesito educação e conforme Ribeiro (2013) poderiam ser destinados à laboratórios de hospícios e passavam a ser denominados “*anormais escolares*” e deveriam ser cuidados por psiquiatras.

Já o trabalho produzido por Cristiane Queiroz Leite Carvalho (2011) analisa a intersectorialidade entre as políticas públicas de assistência social e educação, observadas como sendo uma opção para se enfrentar as demandas sociais dentro do âmbito escolar. As palavras dessa autora exprimem com exatidão a minha visão sobre a relação que vejo acontecer entre as escolas e o CRAS Regional II em Diamantina. Entendo que os laços que essas políticas distintas, estão criando entre si, tem grande chance de darem certo.

Não ficando presa somente às dissertações e teses, foram pesquisados através do Google Acadêmico, por artigos referentes ao fracasso escolar e um que merece destaque em meu trabalho, refere-se ao intitulado “A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia”, escrito por Fernando Silva Paula e Leda Verdiani Tfouni, publicado em 2009. Para esses autores é importante que os profissionais da educação, identifiquem as questões sociais relacionadas ao fracasso escolar, salientando que não existe verdade absoluta em relação às causas do mesmo, haja vista a falta de teorias que por si só conseguem explicar a dominação social e a luta de classes.

O artigo realizado de forma conjunta por Marisa Cosenza Costa, Ana Paula Soares, e Isabela Andrade Fernandes, no ano de 2012, recebeu o título de “Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada na Universidade Federal de Juiz de Fora” e afirmam que entre os motivos de encaminhamentos de crianças ao serviço de psicologia deve-se ao fracasso escolar, observação esta que como veremos nos capítulos mais adiante, vai totalmente ao encontro do que se observou nos encaminhamentos infantis ao CRAS.

Outro artigo, cuja leitura, foi de grande valia é o de nome “Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico”, de autoria de duas xarás, Vanessa Milani Labadessa, e Vanessa Aparecida Alves de Lima. O artigo resume a pesquisa feita em nove escolas em Ariquemes (RO) a partir das devolutivas de atendimentos de alunos encaminhados para o serviço de psicologia da rede municipal de saúde. De acordo com as pesquisadoras,

[...] os resultados apontam para a ausência de registros adequados e de modificações na organização das instituições analisadas a partir de retornos dos atendimentos psicológicos, uma vez que a escola não cria espaços para a discussão sobre a queixa

escolar, perpetuando assim a culpabilização somente do aluno e sua família pela queixa escolar. (LABADESSA e LIMA, 2011, p.1).

Diante do exposto, acredita-se que o fato de uma política pública encaminhar à outra uma demanda, não é o suficiente para que o problema seja solucionado. Estamos tratando de sujeitos que perpassam por vários setores públicos e quanto mais esses forem articulados, mais eficazes podem ser os serviços ofertados. Além do fato já mencionado sobre o motivo dessa pesquisa, que é a necessidade de falar sobre o fracasso escolar, faz-se necessário explicitar também as razões pessoais que desencadearam em mim a vontade de investigar sobre essa temática.

Acredito na importância dos nossos interesses profissionais estarem de acordo com aquilo que nos toca a alma, e assim sendo, a escolha de um objeto de estudo que me garantisse a inserção em um programa de pós-graduação não poderia ser um tema que não estivesse diretamente ligado aos meus mais profundos sentimentos, aqueles que me impulsionam a seguir em frente. Analisar a relação entre a educação e a assistência social, tem um significado maior do que responder alguns questionamentos, é bem mais do que levantar hipóteses ou produzir novos conhecimentos, é também a certeza de que o sofrimento do outro, causa em mim uma inquietação tão grande a ponto de me levar a querer compreender as causas do que lhe acomete, na esperança de quem sabe contribuir de forma a minimizar o seu sofrimento.

Há exatamente onze anos fui aprovada em um concurso público da prefeitura de Diamantina-MG, no cargo de auxiliar administrativo e ao tomar posse, garantindo a investidura no mesmo, fui lotada na Coordenaria de Promoção Social recebendo a função de atender as demandas do Programa Bolsa Família (PBF). Aquele era o primeiro contato que eu estava tendo com a política pública da assistência social. Lidar diariamente com pessoas que por algum motivo necessitavam dessa política foi fundamental para o meu crescimento pessoal, eu nem imaginava que tão próximo a mim, havia pessoas vivendo intensamente as mais diversas vulnerabilidades sociais.

Durante todos esses anos, aprendi muito com as pessoas para as quais prestei o meu serviço, a princípio como atendente do PBF, em seguida como auxiliar administrativo do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (2012-2015) e desde 2014 como coordenadora de um Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. Encontrar em meu caminho profissional com pessoas carentes financeiramente, menores infratores, crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, usuários de drogas, pessoas em

vulnerabilidade social, foi imprescindível para eu me tornar um ser humano sensível à dor do outro, e por alguma razão, tenho orgulho disso.

Importante dizer que sou graduada em Letras e embora não esteja lecionando atualmente, o meu primeiro contato como professora foi com alunos de periferia, dos 18 aos 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental, em um projeto do Governo Federal, denominado Projovem Urbano <sup>1</sup>, no ano de 2010 em Diamantina. As turmas eram constituídas por pessoas humildes, sendo que muitas eram discriminadas pela sociedade, ou pela condição financeira, ou pelo local onde moravam, ou pelo envolvimento com o tráfico de drogas.

Esses meus alunos eram as representações dos mais diversos problemas sociais, que por si só, iam justificando a evasão escolar anterior a esse projeto. Ao conhecer a história da maioria (casos de abuso sexual, de violência doméstica, de abandono afetivo, de drogas, de fome e miséria) entendi que não podia ser unicamente professora de língua portuguesa, e passei a tentar conciliar o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais com atividades que pudessem contribuir com a vida daqueles alunos, não somente no quesito instrução.

Passei a ser uma referência para eles, que arrumavam meios de demonstrar que gostavam das minhas aulas, observei que os alunos que saíam da sala constantemente, começaram a permanecer na aula durante todo o tempo. E quanto mais eu me empenhava, mais eles correspondiam e agradeciam. Infelizmente não pude estar com eles até o final do curso, pois por problemas de saúde, tive que me afastar daquilo que eu tanto amava, daqueles pelos quais eu tinha adquirido o maior carinho e admiração. Mas o aprendizado que eles depositaram em mim, através de suas histórias, passados oito anos, ainda continua aqui, motivando-me a querer entender a relação do fracasso escolar com o contexto social em que o aluno está inserido.

Hoje, os anseios e motivação em pesquisar sobre o fracasso escolar se concretizam nesta dissertação que é o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental, e foi estruturada em seis seções, sendo a introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

O capítulo II foi direcionado a descrever sobre os referenciais teóricos embasados nas contribuições de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e de Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar. O capítulo III explana brevemente sobre as políticas públicas no Brasil, dando ênfase às políticas da educação e da assistência social e

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que tinha por objetivo a formação do jovem, com faixa etária de 18 a 29 anos, que não haviam concluído o ensino fundamental, possibilitando com isso a sua inserção no mercado de trabalho. Teve a duração de 18 meses e cada aluno recebia uma bolsa mensal no valor de R\$100,00.

suas contribuições para a implementação do CRAS. O Capítulo IV trata do percurso metodológico, a caracterização do *locus* da pesquisa e a coleta de dados. O Capítulo V que compreende a análise de dados coletados e observados à luz dos referenciais teóricos indicados ao longo da dissertação e, por último as considerações finais.

É importante salientar que se espera que esta pesquisa tenha relevância social, uma vez que apesar de ser uma temática não raramente estudada, entende-se que a complexidade da mesma e a persistência do fracasso escolar é uma realidade preocupante que desafia o processo ensino-aprendizagem em nosso país, carecendo de novos olhares e contribuições.

## **2 O FRACASSO ESCOLAR E A TEORIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a psicóloga Maria Helena Souza Patto é um dos nomes que mais se destacam em relação aos estudos sobre o fracasso escolar em nosso país. Porém, antes de explicitar as concepções da referida autora sobre o tema em questão, percebe-se que há uma necessidade de discorrer sobre alguns aspectos relevantes que estão enraizados no processo ensino aprendizagem, como por exemplo, a questão do desenvolvimento e aprendizagem, que será abordada, a partir da perspectiva de Vigotski.

### **2.1 Teoria de Vigotski sobre desenvolvimento e aprendizagem**

A vasta obra do bielo-russo Lev Vigotski (1896-1934), ainda hoje, exala contemporaneidade e é de grande relevância no âmbito educacional, tornando-se imprescindível para este trabalho (a partir da leitura de algumas produções teóricas de intelectuais que remetem as obras desse autor), tê-lo como um dos aportes teóricos.

Trata-se de um autor que tem como base teórica o materialismo histórico dialético, e nessa concepção, todas as suas pesquisas foram baseadas na ideia de que o desenvolvimento humano acontece a partir da relação que o sujeito estabelece com o seu meio, pensando nas suas relações culturais, sociais e históricas, um desenvolvimento que acontece de fora para dentro.

Entender sobre a teoria histórico-cultural, sem ser da área da psicologia é uma tarefa um tanto quanto desafiadora, e explanar sobre esse assunto aparenta-se como mais desafiador ainda. Portanto, optei nessa etapa, pela busca de estudiosos de Vigotski que através de seus estudos, me permitissem entender sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Koll (2010, p. 58) ao formular concepções sobre o desenvolvimento humano, Vigotski não optou por identificar o desenvolvimento humano como um “processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta”. Entende-se que para ele, analisar o desenvolvimento humano requer mais do que analisar as questões biológicas de um indivíduo. O mundo externo possui importante influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Koll (2010) explica que Vigotski não nos leva a entender o desenvolvimento através dos passos psicológicos do ser humano, mas que nos possibilita a entender questões

amplas, que nos remetem a várias vertentes ligadas a esse desenvolvimento, como por exemplo, as questões culturais.

Percebe-se assim que para Vigotski os aspectos culturais e sociais são vistos como fatores que não se devem passar despercebidos no processo de ensino e aprendizagem, não se deve, portanto, nesse contexto, analisar unicamente as questões biológicas. Pode-se então entender que para esse autor, o sujeito nasce como um ser biológico, que só se humaniza a partir das suas relações sociais.

Segundo Koll (1992), para Vigotski, não devemos limitar o nosso entendimento quanto ao desenvolvimento psicológico, levando-se em consideração unicamente os aspectos referentes ao sistema nervoso. E nesse sentido, ela explica que,

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamentos são moldados ao longo da espécie e do desenvolvimento individual. (KOLL, 1992, p.24)

Partindo dessa premissa, é preciso entender que os fatores externos também influenciam no desenvolvimento psicológico, sendo uma “dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural”. (KOLL, 1992, p.24).

Koll (2010) explica que na concepção de Vigotski, desde o nascimento de uma criança, o seu aprendizado estará relacionado ao seu desenvolvimento. Dando um exemplo para clarear essa assertiva, a autora cita a situação de uma pessoa que vive em grupo cultural isolado e que não utiliza nenhum tipo de escrita e que caso esse indivíduo permaneça inserido nesse contexto, ele jamais seria levado a desenvolver a habilidade da alfabetização, se não aprendesse a ler e a escrever. Porém, caso fosse dado a esse sujeito a oportunidade de ser alfabetizado, isso alteraria o seu desenvolvimento.

Percebe-se claramente a partir do exemplo da autora, a relação que Vigotski estabelece entre o desenvolvimento e a aprendizagem, que são processos distintos, que passam a estabelecer uma relação de interdependência, ou como bem Koll (2010, p. 59) explica, “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”.

Como situações propícias, podem-se incluir as questões socioculturais que para Vigotski influenciam no processo de ensino-aprendizagem, ele pregava que o

desenvolvimento cognitivo de uma criança dependia de sua interação social com o meio e com outros sujeitos.

O princípio de contínua interação entre a base biológica do comportamento e as mutáveis condições sociais; os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Com o desenvolvimento do pensamento, o próprio comportamento da criança passa a ser orientado pelas interações que estabelece (VIGOTSKI apud FERREIRO, 2003. p.130).

Essa relação da criança com o meio em que estava inserida trouxe uma nova maneira de olhar para esses sujeitos, no que concerne o seu desenvolvimento. Vigotski focava na criança ativa, observando de que forma a interação social refletia no potencial da aprendizagem das mesmas.

Para Koll (2010, p.60) o que se percebe em Vigotski é a importância que ele remete ao “papel do outro social”, no processo de desenvolvimento e aprendizado, levando-o a entender que há duas zonas de desenvolvimento, o real, que concerne naquilo que a criança consegue fazer de forma independente; e o potencial, inerente àquilo que hoje a criança consegue fazer com o auxílio de outra pessoa mais experiente, mas que amanhã terá condições de realizar sozinha.

É a partir desses níveis que Vigotski cria o conceito denominado de zona de desenvolvimento proximal, que segundo a autora refere-se ao,

(...) caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (KOLL, 2010, p. 62).

O entendimento que Vigotski tem a respeito dessa zona de desenvolvimento proximal, reforça a importância que esse autor dá à relação que se estabelece entre os sujeitos. E também nos remete a pensar que no processo ensino aprendizagem, devem-se focar naquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, sendo o professor o mediador desse processo.

Pensar na importância do outro para a aprendizagem e desenvolvimento, faz com que pensemos que o fracasso escolar não é somente responsabilidade do aluno, há um conjunto de fatores que merecem atenção: sistema educacional, professores, gestores, famílias, meio social, fatores biológicos, entre outros.



O artigo produzido por Sales, Oliveira e Marques<sup>2</sup> refere-se à tradução dos pensamentos de Vigotski quanto ao tema: defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, que orienta que o que hoje chamamos de *deficiência e educação especial, e criança com deficiência*, eram no início do século XX, denominados por Vigotski como defectologia e criança anormal. As autoras traduzem ainda que

A postulação do desenvolvimento como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (SALES, OLIVEIRA E MARQUES, 2011, p. 1).

Quando se pensa no fracasso escolar tendo como justificativa os problemas neurológicos, é importante dizer que este renomado psicólogo trouxe uma alternativa para esses tipos de deficiência, que é a chamada de *compensação*. As autoras<sup>3</sup> do artigo “O conceito de compensação em Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas”, ao realizar estudos sobre os Fundamentos da Defectologia, entenderam que a compensação é uma alternativa metodológica, conforme exposto a seguir.

O problema metodológico e pedagógico fundamental apontado pelo autor ao tratar da educação de pessoas com deficiência reside na utilização de recursos técnico-metodológicos especiais que permitam a pessoa compensar (superar) sua limitação criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes. (COELHO, BARROCO E SIERRA 2011, p. 6)

Embora reconheçamos a importância de Vigotski em uma pesquisa em educação que tende a investigar sobre os motivos do fracasso escolar, e saibamos ainda que as contribuições deste autor poderiam nos render numerosas páginas, porém acreditamos que o pouco explanado, tenha sido o suficiente, Assim sendo, daremos continuidade ao trabalho, abordando as concepções de Patto (1999) sobre o fracasso escolar.

## **2.2 O fracasso escolar na concepção de Maria Helena Souza Patto**

Como já mencionado em outras partes deste trabalho, o fracasso escolar, que aparenta ser um tema atual, vem resistindo e persistindo ao longo dos anos, carecendo ainda

---

<sup>2</sup> Pesquisadoras que compõe um grupo de tradução dedicado às obras de Vigotski.

<sup>3</sup> COELHO, BARROCO E SIERRA (2011)

de estudos que possibilitem encontrar soluções para este problema. E embora pudéssemos nessa seção, utilizar os estudos de muitos autores para explicar sobre o assunto, optamos por embasar apenas na teoria de Maria Helena Souza Patto, que é uma grande referência sobre a temática em nosso país.

Salienta-se que quando se fala em fracasso escolar, estamos nos referindo aqueles alunos que por algum motivo não correspondem ao esperado quanto ao processo de ensino e aprendizagem, quer seja através da reprovação, ou por uma aprovação, mas com uma aprendizagem insuficiente.

Inconformada com os elevados números de evasão e repetência, essa autora começou a estudar o fenômeno do fracasso escolar e no ano de 1995, Patto (1999) compreende que o fracasso escolar se trata de um processo psicossocial e que as dificuldades de aprendizagem se manifestam predominantemente entre crianças provenientes de populações pobres e entende-se que talvez por essa razão, optou por realizar a coleta de dados para a sua pesquisa, em uma escola pública situada em um bairro periférico de São Paulo.

Segundo Patto (1999) na década de oitenta, a reprovação e a evasão escolar atingia proporções grandiosas, indicando que o fracasso escolar vem persistindo desde a implementação da política de educação no Brasil. Para consolidar essa afirmativa, Patto (1999) orienta que para reconstituir essa história e entender os aspectos referentes à escolaridade vigente é necessário entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX. Afere-se que analisar um problema que parece tão contemporâneo quanto às dificuldades de aprendizagem escolares, requer estudos aprofundados que concerne em observar o agora, sem esquecer-se de analisar fatos anteriores que por algum motivo foram incrustados na atualidade.

Em sua obra, cujo título já foi mencionado anteriormente, a autora retrata a experiência vivida pela mesma acerca de uma pesquisa na qual ela tentou identificar as justificativas intrinsecamente relacionadas ao fracasso escolar e bem no início de sua obra, o leitor é apresentado à seguinte afirmação:

As ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar - dificuldades que, todos sabemos se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população- têm uma história... (PATTO, 1999. p. 27).

Patto (1999) entende que as concepções do fracasso escolar, se dão a partir de um resgate histórico, que ao ser feito pela autora, faz com que a mesma relacione, a princípio, o

fracasso escolar com a era das revoluções e a era do capital, que muito contribuíram para a segregação de classes, o que obviamente interferiram no surgimento dos sistemas nacionais de ensino, podendo ser vista como uma das causas históricas desse fenômeno educacional.

Referindo-se ao surgimento dos sistemas nacionais de ensino, Patto (1999) orienta que tiveram início no século XIX e são oriundos de distintas vertentes de visão de mundo, conforme a seguir.

A política educacional tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidade viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia do século passado. (PATTO, 1999, p. 41)

Segundo a autora, embora a burguesia visse essa política educacional como sendo a precursora de uma justiça social que traria igualdade e liberdade a todos os cidadãos, a verdade era que a escola era o desejo de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade, alertando para as teorias racistas, que espalhavam a ideia de que intelectualmente a raça branca era superior aos mestiços, negros e índios.

A crença do poder da escola foi fortemente abalada na Primeira Guerra Mundial. O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade e da exploração. (PATTO, 1999, p. 47).

Para contextualizar o tema em nosso país, Patto (1999) traz fatos históricos importantes no Brasil e que influenciaram o sistema educacional do mesmo. Cita a Primeira República e o liberalismo. Afere-se que a escola a princípio foi imposta como meio de unificação, e depois passou a ser vista pela classe trabalhadora como alternativa para tentar escapar das desigualdades embutidas na sociedade.

Segundo Patto (1999), desde a instalação da política educacional, percebem-se tentativas de reverter o fracasso escolar, através de reformas educacionais; pesquisas com o objetivo de identificar as causas desse problema; e intervenções dos órgãos oficiais. A insistência desse problema remete à ideia de que continuamos em pleno século XXI, necessitando entender esse fenômeno, suas causas e mais ainda, de encontrar soluções.

A referida autora assegura que inicialmente, as explicações para as dificuldades de aprendizagem se articularam a partir das ciências biológicas e da medicina do século XIX; e da psicologia e da pedagogia no início do século XX. Quanto à contribuição das ciências biológicas e da medicina, afere-se que estão voltadas para questões (racistas e elitistas) das aptidões humanas. Já a psicologia e a pedagogia, analisavam o fracasso escolar observando-se às influencias do meio em que o aluno está inserido.

Os primeiros profissionais aos quais se destinavam alunos com dificuldade de aprendizagem foram os médicos, especialmente psiquiatras, que diagnosticavam esses alunos como anormais. (PATTO, 1999). Ainda de acordo com a supracitada autora, esses especialistas conduziam os seus estudos em locais próximos a hospícios e recomendaram a criação de uma ala que pudesse atender as demandas inerentes ao fracasso escolar, cujas causas eram justificadas como anormalidades orgânicas. As crianças que possuíam essa anormalidade, no ano de 1914, eram definidas como,

aqueles que, sob a influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente. (PATTO, 1999, p. 63)

Quanto à visão psicopedagógica, Patto (1999) expõe que ao contrário dos laboratórios dos psiquiatras, os estudos psicológicos aconteciam em locais próximos às instituições de ensino, e focavam as explicações para o insucesso escolar através de avaliações das aptidões. As terminologias utilizadas para caracterizar as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem foram mudando com o passar dos tempos, nos primeiros trinta anos do século passado, a criança antes chamada de anormal, passou a ser definida como criança problema, conforme visto em Patto (1999) que salienta as contribuições desses anos para as concepções do fracasso escolar.

Se antes elas são decifradas como instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam de anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são como instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. (PATTO, 1999, p. 66)

Nesse viés, aumentam-se as justificativas para o fracasso escolar. Não ficando restritas à apenas as questões biológicas desses sujeitos que não são mais tidos como anormais. Atualmente, percebe-se, segundo Patto (1999) e segundo as experiências vividas no CRAS, que a política educacional herdou das décadas de 20 e 30 a necessidade de

encaminhar aos atendimentos médicos, aquelas crianças que estão interligadas ao fracasso escolar.

Patto (1999) afirma que diante as pesquisas que realizou, observou que para a produção do fracasso escolar, há três justificativas que comumente são apresentadas pelos estudiosos sobre o assunto: primeiro que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida; segundo que a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal; e por fim, que os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.

A autora explica que é necessário que se tome cuidado ao tomar posse dessas concepções que vem perdurando ao longo dos anos. Para Patto (1999) ainda carecemos de métodos de pesquisas que possam de fato exprimir com exatidão, todas as complexidades que envolvam o âmbito escolar.

Enfim, pode se dizer que na concepção de Patto (1999) o fracasso escolar é um fenômeno que é construído, por situações diversas e não excludentes, como, por exemplo, o preconceito existente em relação aos alunos oriundos de famílias pobres e desestruturadas, a desvalorização dos professores, e a metodologia de ensino imposta pelo sistema educacional, as dificuldades do professor em considerar as especificidades dos alunos.

Contudo, tal tema não se esgota nessa seção, é importante salientar que as contribuições de Patto (1999) referente ao insucesso escolar de crianças e adolescentes, serão retomadas no último capítulo dessa dissertação, que concerne na análise dos dados alcançados através da pesquisa documental.

Para além do fracasso escolar e dos elementos indicados quanto aos processos de ensino e aprendizagem é necessário identificar as políticas públicas que fundamentam esse trabalho. No próximo capítulo, serão abordadas as políticas de educação e assistência social, descrevendo a retrospectiva histórica do surgimento das mesmas nesse contexto.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Este capítulo trata das políticas de educação e de assistência social no Brasil, porém, antes de focarmos unicamente nelas, entendemos que é necessário abordar sobre essa temática de forma generalizada, desde o seu conceito até o ciclo que resume as fases de criação, implementação e avaliação de uma política pública.

#### **3.1 Políticas Públicas: aproximações do conceito**

Quando se pesquisa sobre a conceituação de políticas públicas, muitas são as concepções encontradas, porém, para fins deste trabalho, ficaremos com a definição de Kauchakje (2007) que salienta que;

Políticas públicas são formas de planejamento governamental que tem o objetivo coordenar os meios e recursos do Estado, e também do setor privado, para a realização de ações relevantes e politicamente determinadas. Em outras palavras políticas públicas implicam atividade de organização do poder e são instrumentos de ação do governo com as seguintes características: implicam a fixação de metas, diretrizes ou planos governamentais; distribuem bens públicos; transferem bens desmercadorizados; estão voltados para o interesse público, pautado nos embates entre interesses sociais contraditórios e são base de legitimação do Estado. (KAUCHAKJE, 2007, p.61).

Nesse sentido, podemos em outras palavras dizer que políticas públicas são conjuntos de projetos, programas e atividades governamentais (nas esferas federal, estadual e municipal) que estão diretamente relacionadas ao cidadão, visando o bem comum daqueles a quem se destinam.

Embora os termos política de Governo e política de Estado, muitas vezes soem como expressões sinônimas, ressalta-se que há diferença entre ambas. As políticas de Estado compreendem em ações que são garantidas normalmente pela Constituição, independente de quem estiver no governo; enquanto que a de Governo, as atividades são restritas ao mandato de um determinado governo, podendo ser repetidas por outros gestores, porém sem cunho obrigatório. Ou seja, o Estado diz respeito a uma nação politicamente organizada e regida por leis próprias, o Governo é o poder executivo ou um conjunto de indivíduos que administram superiormente o Estado. Portanto os Governos se sucedem, mas o Estado permanece. (SOCHER, 2008).

Farah (2016), através de uma pesquisa bibliográfica, reconstitui a análise de políticas públicas no Brasil, e orienta que segundo Vaitsman, Ribeiro e Lobato (2013) a

literatura científica sugere que as primeiras atividades sistemáticas de mobilização de conhecimento de base científica para subsidiar a formulação de políticas públicas no Brasil ocorreram a partir de 1930, com a implantação do Estado Nacional-Desenvolvimentista <sup>4</sup>. Analisando pelo viés de um Estado democrático, desse marco citado acima, pode-se entender que as políticas públicas em nosso país, são algo novo e que apesar do pouco tempo, remetem às significativas mudanças para a sociedade, conforme a assertiva a seguir:

Se há alguns séculos o papel do Estado se cingia, de uma maneira geral e no que se refere às sociedades ocidentais, à segurança e defesa externa, no sentido de manutenção da ordem, com a formação dos Estados democráticos, o advento da industrialização, o desenvolvimento do capitalismo, a crescente urbanização das sociedades, a expansão demográfica e a consequente melhoria de performance econômica e disponibilização de mais recursos financeiros, o seu papel não só aumentou, como se diversificou e se tornou crescentemente importante nas sociedades e na vida dos cidadãos. (DUARTE, 2015, p. 39)

Ainda de acordo com Duarte (2015) as políticas públicas atualmente são alvo de pesquisas empíricas que garantem a legitimidade e autonomia das mesmas. E essa percepção foi comprovada ao realizar esta pesquisa, quando se achou várias opções de trabalhos que poderiam ser usados para a revisão de literatura, acerca do assunto tratado nesta seção.

Segundo os autores <sup>5</sup> do “Material didático para ensino à distância” da Universidade de São Paulo as políticas públicas podem ser implementadas em diferentes setores, como por exemplo: saúde, educação, economia, justiça e cidadania. Afirmam ainda que essas políticas ao serem elaboradas, passam por um processo denominado ciclo de políticas públicas, e são divididas nas seguintes fases: 1) definição de agenda: momento em que se identifica um problema social que necessita da intervenção do poder público. 2) formulação das políticas: fase em que se tenta identificar qual a melhor política para sanar o problema observado na primeira fase; 3) tomada de decisão: é quando se opta pela ação a ser desenvolvida; 4) fase de implementação: é o momento e que as etapas anteriores se concretizam em ações; 5) avaliação: etapa final em que as ações práticas serão alvos de críticas.

---

<sup>4</sup> O estado desenvolvimentista está associado às coalizões de classes desenvolvimentistas que comandaram a formação do estado-nação e a revolução industrial, ou, em outras palavras, a revolução capitalista... No Brasil, a coalizão de classes formada por Getúlio Vargas incluía a burguesia industrial, os trabalhadores urbanos, a burocracia pública moderna que então surgia, e setores da velha oligarquia proprietária de terras que não exportava mas fornecia para o mercado interno. (PEREIRA, 2016, p. 3).

<sup>5</sup> Brancalion, Yamanaka, Castro, Cuoghi, e Paschoalotto (2015).

Muito se podia explicar sobre as políticas públicas de forma geral, no entanto como não é esse um objetivo deste trabalho, a partir de agora, restringiremos as nossas atenções para as políticas de educação e assistência social, respectivamente, situando-as no cenário brasileiro.

### **3.2 Situando a política de educação no Brasil**

A compreensão do sistema educacional brasileiro exige que não se perca de vista a totalidade social da qual o sistema educativo faz parte (SAVIANI, 1987). Para compreender a educação que Cury (2008, p.294) define como “um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”, é indispensável recorrer ao passado. Não se pode falar da educação atual, sem pensar na educação que nasceu no período colonial.

Com o intuito de elucidar sobre a história da educação em nosso país, foram realizadas revisões de literatura e encontramos na pesquisa produzida por Alves (2008) e intitulada “A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996”, informações clareadoras que muito contribuíram para o entendimento do surgimento da educação no Brasil e toda a sua história. Para relatar sobre a essa temática, em seus mais de quinhentos anos, o trabalho de Alves (2008) foi dividido em três capítulos, sendo o primeiro responsável por relatar a educação no período colonial; o segundo traz informações quanto ao período da monarquia; já o terceiro remete ao período que se inicia com a proclamação da República, em 1889. Assim sendo, os parágrafos a seguir, podem ser vistos, como um condensado dos subsídios de maior relevância para esta dissertação, encontrados no trabalho do referido autor, bem como, contribuições de outros autores.

A história da educação brasileira teve início em 1549, período colonial, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, através da ordem religiosa francesa, a Companhia de Jesus, que tinha como objetivo principal disseminar o catolicismo, através de aulas de catequização. Em nosso país, vieram com a missão de ensinar (no sentido de impor) aos índios a fé cristã, e consequentemente garantir a submissão em relação aos brancos, tornando-os passivos diante a colonização, porém perceberam que não seria possível ensinar aos índios sem que os mesmos aprendessem a ler e escrever, contar e falar a língua portuguesa, então começaram a ofertar esse tipo de ensino, conforme visto em Alves (2008), que orienta ainda que nesse período as



aulas ministradas pelos jesuítas aconteciam dentro de cabanas improvisadas, e que somente no ano de 1570, surgiram os primeiros colégios em nosso país.

De acordo com Alves (2008) os jesuítas não se limitaram apenas ao processo de alfabetização, foram também os responsáveis por introduzirem no Brasil os cursos de Letras e Filosofia (nível secundário) e o curso de Teologia e Ciências Sagradas (nível superior), que eram ofertados gratuitamente. Em relação aos jovens que queriam e tinham condições de seguir com os estudos, Alves (2008) relata que os mesmos eram encaminhados para a Universidade de Coimbra, em Portugal (ciências jurídicas) e na França (principalmente o curso de Medicina).

O trabalho de Alves (2008) assinala que os jesuítas permaneceram no Brasil por longos duzentos anos, em 1759 foram, por ordem do Marquês de Pombal, expulsos. O que na visão de Azevedo (1964) foi o suficiente para a ruptura de todo um sistema.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas destruição pura e simples de todo o sistema colonial jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão. Quando o decreto de Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam -se de um momento para outro todos os seus Colégios, de que não ficaram senão os edifícios e se desconjuntou, desmoronando -se completamente, o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. (AZEVEDO, 1964, p. 539).

Porém, o Plano de Estudos da Companhia de Jesus, que tinha por objetivo “uniformizar a formação da clientela que frequentava as instituições de ensino da Ordem, em qualquer parte do mundo” (ALVES, 2008, p. 18) foi adotado pelas escolas e colégios da Companhia por mais de dois séculos, sendo que algumas propostas ainda perduram em pleno século XXI.

Dados históricos mostram que após a saída dos jesuítas, o desenvolvimento da educação no Brasil, a partir de 1759 deve-se ao Marques de Pombal, cuja atuação enquanto ministro, reforça a ideia de que a educação em nosso país sempre serviu como instrumento de dominação social, haja vista que as Reformas Pombalinas, no âmbito educacional tinham objetivo comum aos setores econômicos e administrativos: conquistar o capitalismo industrial, alcançando assim, o patamar que a Inglaterra já havia alcançado.

Para Seco & Amaral (2003) as ações de Pombal foram pensadas desde a expulsão dos jesuítas, dando fim a uma forma de ensino centrada nas mãos dos religiosos e passando-as

para o poder do Estado, resultando no fechamento dos colégios implantados pela ordem religiosa Companhia de Jesus.

Com a extinção do ensino voltado para a educação religiosa, um novo modelo de ensino foi sendo sistematizado no Brasil, por ordem do Marques de Pombal que criou aulas régias (aulas avulsas e sem relação uma com as outras), marco de um ensino público e totalmente desvinculado de segmentos religiosos, ou seja, um ensino laico, conforme lido em Alves (2008) era o momento em que tentava desvincular o caráter religioso que tinha enraizado na educação do país.

Resumindo o surgimento da educação no Brasil, pode-se afirmar que a mesma nasceu com o objetivo de garantir a supremacia social daqueles que detinham o saber, sobre aqueles que possuíam menor grau de instrução. A educação escolar naquela época era um privilégio que não se estendia a toda a sociedade, e nesse viés pode ser entendido que é um caminho implícito para a estratificação social.

No trabalho de Alves (2008) muito ainda se foi falado sobre a era pombalina, e as suas marcas na educação no Brasil, no entanto, com a finalidade de avançar alguns anos da história, passamos para 1808, que marca a vinda da Família Real para o Rio de Janeiro, o que também impactou no sistema de educação do país, mas sem trazer significativas mudanças desde a expulsão dos jesuítas, uma vez que a educação mantinha fielmente a sua função inicial de atender aos interesses do Estado, embora este não a promovesse como direito público subjetivo de toda a população brasileira, e seus cursos estavam de alguma forma, atrelados aos interesses de Portugal.

Alves (2008), em seu trabalho, é bastante minucioso ao criar uma linha do tempo da educação, e embora essa parte do meu trabalho esteja caminhando pelas trilhas articuladas pelo mesmo, o fato dessa dissertação não ter como objetivo principal relatar a história da educação, que é um direito fundamental social, farei um avanço histórico, chegando à época pós-proclamação da república e as suas Constituições, que de acordo com Vieira (2007) têm sido um tema atraente nas pesquisas em educação. Buscando com isso, identificar os dispositivos legais que estão arraigados ao que hoje chamamos de política da educação.

Foi no ano de 1824 que foi promulgada a primeira Constituição brasileira, concedida pelo então imperador, Dom Pedro I, que no que tange à educação garantia "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). Importante lembrar que a expressão "todos os cidadãos" não abrangia negros, escravos alforriados, indígenas, mulheres, crianças e pobres, nessa época da história, cidadão no Brasil era o homem branco e de posses.

De acordo com esse documento, nos colégios e universidades, seriam oferecidos os cursos de ciências, letras e artes.

A segunda constituição republicana de 1891 trouxe em si a preocupação em dividir as competências das esferas legislativas em relação ao sistema educacional em nosso país e determinou a laicização do ensino público, impossibilitando assim a influência da Igreja, fato que nos remete à era pombalina, quando dada à expulsão dos jesuítas.

Em 16 de julho de 1934, surge uma nova Constituição que em relação à educação dispõe que ela é um direito de todos e dever da família e dos poderes públicos. Essa terceira Constituição orienta ainda que a política educacional no Brasil deve ser estruturada a partir de um plano de educação, que deveria ser acatado pelo Poder Legislativo, e “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional”, representou um novo marco nas constituições brasileiras. Teve-se pela primeira vez “a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais” (RAPOSO, 2005, p.1).

A Constituição de 1937, de acordo com Viera (2007), é a primeira Carta Magna a se posicionar de maneira mais expressiva em relação à educação. Direcionando um maior número de artigos para tratar desse assunto.

Já em seu artigo “A Educação nas Constituições Brasileiras” o mestre em educação, Luiz Cláudio Araujo Coelho (2009), afirma que o texto constitucional de 1937 vincula a educação a valores cívicos e econômicos que a educação é facultada à livre iniciativa, sem apresentar inovações na área, fortalece a centralização dos sistemas educacionais e as competências para legislar sobre a matéria. Analisando agora a Constituição de 1946, as palavras de Raposo (2005) informam que a partir desse documento,

[...] a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida. (RAPOSO, 2005, p.2)

Quanto a Constituição de 1967, salienta-se que com a mesma “ocorre o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica; além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino” (COELHO, 2009, p.5).

Em relação ao período da ditadura militar no Brasil, segundo informações adquiridas lendo o trabalho de Mendes (2010) não houve alterações constitucionais significativas em relação ao direito à educação, com exceção do fato de os Estados terem livre arbítrio para intervir nos municípios caso o percentual previsto para a educação não fosse alcançado.

Chegamos a atual Carta Magna do Brasil, a sétima Constituição, chamada de Constituição Cidadã, cuja promulgação aconteceu no dia 5 de outubro de 1988 e que trouxe muitas conquistas à classe trabalhadora e alcançou avanços quanto aos direitos humanos. Ao que se refere à Educação, encontramos disposto no sexto artigo desse documento, que a educação é um direito social, ou seja, todas as pessoas, sem nenhuma distinção, têm direito a ela. Afirmativa reforçada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que diz que a educação é um direito de todos, é um dever do Estado e da família, bem como de toda sociedade. A educação é posta, ainda nesse artigo, como um direito que visa o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o mercado de trabalho.

Retomando ao que já foi dito, a educação como direito de todos, foi citada também nas Constituições de 1934 e 1946. E quando observada a partir da Constituição de 88, não se deve deixar de citar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394 que foi aprovada em 1996 e atualmente é considerada como a mais importante lei em nosso país no que se refere à educação, sendo que foi elaborada a partir dos dispositivos presentes na Constituição Cidadã. Ela regulamenta o ensino no país, quer seja ele público ou privado. Importante dizer que em outras Constituições, a LDB foi citada, porém não faremos aqui, essa retomada histórica. O nosso foco será unicamente citar a LDB de 1996, cuja explanação se dará de forma não pormenorizada.

No artigo redigido por Paulo Sérgio Marchelli (2014) o autor diz que é função das LDB regulamentar os dispositivos das Constituições em relação à educação, sendo que para este trabalho, focaremos no terceiro artigo dessa Lei, que dispõe que os princípios e os fins da educação no Brasil, quais sejam:

- Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Resumindo o terceiro artigo digo que ele se refere a todos os princípios, inerente ao ensino, que são obrigatórios. A LDB/96 é também chamada de Lei Darcy Ribeiro, como forma de homenagear um importante nome da educação em nosso país; e aborda em seus artigos, assuntos inerentes ao ensino no Brasil, desde a sua versão básica, até ao ensino superior. O ensino fundamental divide-se em:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (LDB 9394/96)

Em relação aos últimos anos da educação básica, a LDB orienta que o ensino médio terá duração de três anos e tem como uma das suas finalidades a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Conforme dito anteriormente, não se tem nesse trabalho, a intenção de relatar de forma minuciosa sobre a lei 9.436/96, mas explicar em linhas gerais essa lei que pelo fato de ter sido feita a partir do que defende a Constituição de 88, é uma reafirmação de que a educação é um direito de todos.

Através de seus 92 artigos, ficam estabelecidos os princípios da educação em nosso país. Com a LDB ficam evidentes os deveres do Governo (federal, estadual e municipal) para a garantia do direito da educação para todos. Uma vez falado sobre a política da educação em nosso país, a seção a seguir, tratará da outra política que interessa para este trabalho: a assistência social.

### **3.3 Situando a política de assistencial social no Brasil**

Essa seção nasce com o intuito de resgatar a origem histórica do serviço social em nosso país. Segundo Certeau (2000) quando um historiador vai analisar um determinado momento histórico, há a necessidade de que o mesmo compreenda o passado, assim sendo, tentaremos entender quais foram na história, os momentos que contribuíram para o

surgimento do serviço social em nosso país. Traremos ainda, dados que nos remeta ao processo de implementação do serviço social, enquanto política pública.

Não restringindo o nosso olhar apenas ao âmbito nacional, pode-se assegurar, segundo Bogado (2013) que em termos mundiais, a institucionalização do serviço social, está relacionado a determinados momentos históricos que apesar de serem citados aqui, não serão alvo de maior aprofundamento, quais sejam: absolutismo; mercantilismo; revoluções inglesas do século XVII; iluminismo; revolução francesa; revolução industrial; entre outros<sup>6</sup>. Não se pode deixar de dizer que as divergências sociais que envolvam o sistema capitalista, tem uma relação forte com o surgimento da assistência social.

O serviço social além de ter suas raízes nos momentos históricos acima citados, está também fortemente ligado aos estudos inerentes ao comportamento humano. Através da literatura de Bogado (2013) entende-se que o estudo da sociedade, a qual chamamos de sociologia, tem significativas contribuições para o avanço da realidade social (em todo o mundo), através dos sociólogos. Entre esses, estão nomes de grande relevância, como: Comte, Marx, Durkheim e Weber. No Brasil, dois são os nomes de destaque: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

Segundo Bogado (2013, p. 60), Gilberto Freyre “adotou uma perspectiva nos seus trabalhos em que o indivíduo, suas particularidades, suas intimidades e o seu modo de pensar, predominam em relação aos fatos mais marcantes de sua vida”. A essa perspectiva, o referido sociólogo, chamava de sociologia existencial. Quanto a Florestan Fernandes, Bogado (2013, p. 62) orienta que é “considerado o mais importante sociólogo brasileiro” e que foi destaque devido à elaboração teórica da sociologia crítica no Brasil, cujo trabalho era voltado para a reflexão acerca das desigualdades sociais.

Referindo-se às condições históricas que contribuíram para o surgimento do serviço social no Brasil, Bogado (2013) induz entender que assistência social no nosso país possui uma relação histórica com as ações de caridade (mantidas pelo clero e leigos), que de acordo com Carvalho (2008) aconteceram desde a Grécia antiga e em Roma, quando os mais carentes eram beneficiados com a doação de trigo.

A assistência de infraestrutura hospitalar e assistencial, mesmo reduzida e precária, se deve à ação das ordens religiosas europeias, que se implantaram e se disseminaram por todo o país, assim como a tentativa de intervenção na organização

---

<sup>6</sup> Para maiores informações sobre esse resgate histórico, ler: Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social (Bogado, 2013, p. 4-60)

e controle do proletariado, pelo confessional, desde as primeiras grandes unidades fabris, em fins do século XIX. (BOGADO, 2013, p. 141).

De acordo com esses autores, na Idade Média, as viúvas, os órfãos, e todos os necessitados eram alvo de uma doutrina da fraternidade, através da influência do Cristianismo. É importante dizer que a assistência social foi, e porque não dizer que ainda é, por muitas vezes, vista como um favor, e não como um direito. Conforme dito por Santana, Silva e Silva (2013), a assistência social, tanto no Brasil como no mundo, tem suas raízes na caridade, na filantropia e na solidariedade religiosa, ato de bondade camuflado de interesses próprios.

Segundo Mota (2006), nos anos 40, diversas mobilizações aconteceram a partir da sociedade brasileira em relação a alguns direitos sociais, trabalhistas e políticos, foi o período em que começou o processo de urbanização no Brasil, quando as atividades industriais tomaram uma grande proporção nos centros urbanos, fazendo com que trabalhadores da zona rural, buscassem as cidades visando melhorias em suas vidas. Segundo Bogado (2013) o primeiro censo a dividir a população em rural e urbana, foi o de 1940 e os seus indicativos mostrava que 31,1% dos habitantes, concentravam-se nas cidades. E que em 1960, o nosso país deixa de ser agrícola, no momento em que a população se concentra nos grandes centros urbanos.

As fábricas possuíam capelas onde os trabalhadores eram obrigados a participar das cerimônias religiosas e os mesmos eram alvo de iniciativas assistenciais, que visavam contrapor-se ao sindicalismo autônomo de inspiração anarco sindicalista (BOGADO, 2013, p. 142) o que nos faz interpretar que todas as ações assistenciais imersas a atos de caridade camuflada em ações de fraternidade (advinda do cristianismo) tinham incrustadas em si, objetivos políticos, o que talvez não venha a ser diferente na atualidade.

Para Bogado (2013) somente depois da primeira guerra mundial, foram consolidadas as bases do Serviço Social, que se tornaram sólidas com o surgimento da primeira nação socialista (União Soviética) e a expansão do movimento popular operário em toda Europa (Tratado de Versalhes<sup>7</sup>).

Ainda com dados trazidos por Bogado (2013), a década de quarenta tem grande contribuição para a implementação do Serviço Social no Brasil, no ano de 1944 “o Estado brasileiro possibilitou a inclusão do Serviço Social na Previdência” (BOGADO, 2013, p.

---

<sup>7</sup> Tratado assinado pelas potências da Europa, no ano de 1919, que procurava instituir, internacionalmente, uma nova política social, mais indulgente com a classe operária. (BOGADO, 2013, p. 142)

152), o que se deu através da Portaria nº25 (08/04/1944) do Conselho Nacional do Trabalho. Já em 1946 foi “fundada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na qual foi incorporada a Escola de Serviço Social”. (BOGADO, 2013, p. 152).

Em 1947, através de assembleia geral ficou aprovado o primeiro código de ética de Assistência Social, ocorreu também o I Congresso Brasileiro de Serviço Social. No ano de 1948 foi promulgada, a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>8</sup>, pela Organização das Nações Unidas. O último ano da década em questão remete-nos ao II Congresso Pan-americano de Serviço Social. Como reafirmam Santana, Silva e Silva (2003) esta década tem importante papel no campo da assistência social, com destaque para o forte engajamento dos movimentos sociais e pressão da sociedade civil para discussão das políticas sociais.

Outro importante fato histórico para a o Serviço Social, refere-se ao ano de 1988, quando a Constituição Federal, o coloca no campo da seguridade social.

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

- I – universalidade da cobertura e do atendimento;
- II – uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III – seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV – irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V – equidade na forma de participação no custeio;
- VI – diversidade da base de financiamento;
- VII – caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.)

Nesse contexto, a assistência social, toma outro significado, deixando de ser vista como uma forma de caridade, e a partir da constituição de 1988 foi reafirmada como um dever do Estado Brasileiro.

No ano de 1993 surge a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), de número 8.742/93 que já em seu primeiro artigo reafirma o exposto na CF88, de que a assistência social é uma política de seguridade social não contributiva que é dever do estado e direito do cidadão. A LOAS não somente reforçou o defendido pela Carta Magna em questão, como também traçou o perfil da assistência social enquanto política pública:

---

<sup>8</sup> Tinha como propostas a reconstrução política social do mundo no segundo pós-guerra mundial. (BOGADO, 2013, p. 153).



A LOAS criou uma nova matriz para a política de assistência social, inserindo-a no sistema do bem-estar social brasileiro concebido também pela previdência social. As bases legais da Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004 e todos seus mecanismos são encontradas no artigo primeiro da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)/1993, “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.” (BRANCALEON, YAMANAKA, CASTRO, CUOGHI, E PASCHOALOTTO, 2015, p.8).

Os objetivos dessa política são: prover serviços, benefícios e projetos de proteção social básica e especial para famílias, indivíduos e grupos, objetivos esses que através da CF/88 foram assegurados através do artigo 203:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV- a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V- a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Já no artigo 204 da mesma constituição, encontramos orientações quanto a forma de financiamento das ações que estão interligadas à assistência social, bem como de que forma essas ações deverão ser organizadas:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

- I - descentralização político-administrativa, cabendo à coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;
- II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular ao programa de apoio à inclusão e promoção social até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, vedada à aplicação desses recursos no pagamento de: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).

- I - despesas com pessoal e encargos sociais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).
- II - serviço da dívida; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

Conforme visto recentemente, a constituição traz, de forma ampla, que a política de assistência social, independe de contribuição à Seguridade Social, e pode ser utilizada por quem dela necessitar. Podemos explicar esse “por quem dela necessitar”, afirmando que os usuários da assistência social;

“são cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e riscos: famílias com perdas de vínculos e afetividades, desvantagens econômicas, pessoal, uso de substâncias psicoativas, violências, tudo que apresente risco pessoal e social, incluem-se população em situação de rua, adolescentes em conflitos com lei, indígenas, quilombolas, idosos e pessoas com deficiência.” (BRANCALEON, YAMANAKA, CASTRO, CUOGHI, E PASCHOALOTTO, 2015, p.8)

As atividades exercidas pela política de assistência social dão-se através de proteções afiançadas, divididas entre proteção social básica e proteção social especial, que serão explicadas de forma detalhada, em outro momento.

Moraes (2014), seguindo a ordem cronológica que usou para abordar sobre a história da assistência social, após citar a criação da LOAS, informa que no mesmo ano (1993) é criado também o Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. E a partir de então, faz uma retomada das relações que os governos de Fernando Henrique (1995), Luís Inácio da Silva, o Lula (2003 a 2010) estabeleceram com a política de assistência social.

Moraes (2014) orienta que no governo de Fernando Henrique (1995-2001) se inicia o desmonte das estruturas federais da assistência social, dando fim a alguns ministérios e secretarias, além de tentar transferir as responsabilidades do Estado em relação à assistência social, para ONGs. Assim, a política de assistencial social corria um grande risco de novamente ser associada a atos de caridade.

Quanto ao governo de Lula (2003-2011), percebe-se, segundo Moraes (2014) que a assistência social necessitava de sustentação que a efetivasse quanto política pública. E a partir dessa perspectiva, visando encontrar soluções para os problemas (principalmente o da extrema pobreza) identificados em sua gestão, o governo Lula, no ano de 2004, criou o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, “o Ministério se constituiu a partir do compromisso do Governo Federal de combater a pobreza e investir, de forma igualitária, em todos brasileiros e brasileiras.” (BRASIL, 2010, p. 7).

Diante do explícito no parágrafo anterior, e utilizando ainda a mesma fonte, podemos considerar que o MDS simboliza um avanço na política de assistência social e trouxe consigo a criação de gestão de sistemas como: o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Integrado de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN). Além de criar

cinco secretarias nacionais que de forma conjunta, visavam erradicar a pobreza no país, são elas: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN); Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC); Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), Secretaria de Articulação para Inclusão Produtiva (SAIP); e Secretaria de Avaliação (SAGI).

Além das cinco secretarias (SESAN, SENARC, SNAS, SAIP e SAGI) expostas acima, o MDS, para alcançar os seus objetivos, trabalhou de forma conjunta com a Secretaria Nacional de Assistência Social –SNAS e com o Conselho Nacional de Assistência Social- CNAS.

De forma a materializar a demanda deliberada pela sociedade que participou da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada no ano de 2003 na capital Brasília, no ano de 2004, é instituída a Política Nacional de Assistência Social – PNAS que “busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.” (BRASIL, 2010, p. 13).

Percebe-se que o governo Lula, focou a sua gestão em ações que pudessem ser executadas de forma a assegurar que a assistência social assumisse definitivamente um caráter de política pública, acabando assim com a ideia de outrora, em que era ligada às práticas de caridade.

Ainda com a preocupação de atender os anseios da população expostos na IV Conferência de Assistência Social, em 2004, é implementado no Brasil, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que será detalhado na seção a seguir.

### ***3.3.1 O Sistema Único de Assistência Social***

O Sistema Único de Assistência Social- SUAS é o norteador da política da assistência social, inspirado no modelo do Sistema Único de Saúde – SUS foi instituído em 2004 pela PNAS, e foi criado em lei no ano de 2011 com a aprovação da Lei 12.435. O SUAS, segundo Moraes (2014) foi criado de forma a garantir que a assistência social fosse de fato um direito.

Mota (2006), em um olhar restrito induz que os sistemas de proteção social são desenvolvidos de acordo com ações assistenciais e são destinados para aqueles que estão por algum motivo, desprovidos de manter o seu sustento por meio do trabalho. Em termos de

gestão, o autor orienta que o SUAS comporta quatro tipos de Gestão: União, Distrito Federal, estados e municípios, cujas competências dividem-se da seguinte forma;

As responsabilidades da União passam principalmente pela formulação, apoio, articulação e coordenação de ações. Os estados, por sua vez, assumem a gestão da assistência social dentro de seu âmbito de competência, tendo suas responsabilidades definidas na Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). No caso da gestão municipal e do Distrito Federal, são possíveis três níveis de habilitação ao SUAS: inicial, básica e plena. A gestão inicial fica por conta dos municípios que atendam a requisitos mínimos, como a existência e funcionamento de conselho, fundo e planos municipais de assistência social, além da execução das ações da Proteção Social Básica com recursos próprios. No nível básico, o município assume, com autonomia, a gestão da proteção social básica. No nível pleno, ele passa à gestão total das ações socioassistenciais (BRASIL, 2015, p.11).

Entende-se que a proteção social deve garantir, conforme dados do MDS (2004) “a segurança de sobrevivência; de acolhida; de convívio ou vivência familiar.” Afere-se ainda que política de assistência social e os seus dispositivos, tendem a alcançar a garantia da cidadania, sendo essa uma exigência da LOAS. Todas as demandas do SUAS são públicas, devem ser acolhida em espaços e serviços públicos, conforme será visto nas seguranças afiançadas pelo SUAS.

É impraticável falar de SUAS sem falar da Norma Operacional Básica- NOB SUAS, que tem por finalidade organizar a política da proteção social, através da instituição do SUAS. Quando se pesquisa sobre esse assunto, a literatura nos permite entender que a primeira NOB no âmbito da assistência social, deu-se em 1997 e a última em 2012, sendo essa última a que atualmente rege o Sistema Único de Assistência Social, será, portanto, a que será alvo de maior aprofundamento nos parágrafos a seguir.

A Norma Operacional Básica do Sistema Único (NOB SUAS) que no seu primeiro capítulo dispõe que a “política de assistência social, que tem por funções a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa de direitos, organiza-se sob a forma de sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, denominado Sistema Único de Assistência Social”. De forma a garantir o exposto no parágrafo único<sup>9</sup> do artigo 1º do capítulo em questão, foram traçados objetivos a serem alcançados pelo SUAS, são eles,

Art. 2º São objetivos do SUAS:

---

<sup>9</sup> Parágrafo único. A assistência social ocupa-se de prover proteção à vida, reduzir danos, prevenir a incidência de riscos sociais, independente de contribuição prévia, e deve ser financiada com recursos previstos no orçamento da Seguridade Social. (BRASIL – NOB SUAS 2012, p. 11).

- I - consolidar a gestão compartilhada, o cofinanciamento e a cooperação técnica entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que, de modo articulado, operam a proteção social não contributiva e garantem os direitos dos usuários;
- II - estabelecer as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na organização, regulação, manutenção e expansão das ações de assistência social;
- III - definir os níveis de gestão, de acordo com estágios de organização da gestão e ofertas de serviços pactuados nacionalmente;
- IV - orientar-se pelo princípio da unidade e regular, em todo o território nacional, a hierarquia, os vínculos e as responsabilidades quanto à oferta dos serviços, benefícios, programas e projetos de assistência social;
- V - respeitar as diversidades culturais, étnicas, religiosas, socioeconômicas, políticas e territoriais;
- VI - reconhecer as especificidades, iniquidades e desigualdades regionais e municipais no planejamento e execução das ações;
- VII - assegurar a oferta dos serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social;
- VIII - integrar a rede pública e privada, com vínculo ao SUAS, de serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social;
- IX - implementar a gestão do trabalho e a educação permanente na assistência social;
- X - estabelecer a gestão integrada de serviços e benefícios;
- XI - afiançar a vigilância socioassistencial e a garantia de direitos como funções da política de assistência social.

Os objetivos acima têm como base os princípios que organizam as ações do SUAS: universalidade, gratuidade, integralidade, intersetorialidade e equidade. São seguranças afiançadas por esse sistema: acolhida, renda, e convívio ou vivência familiar.

A política de assistência social é sinônima de proteção social, garantindo inclusão social a quem “dela necessitar independentemente de contribuição à seguridade social”, conforme nos traz a CF/88 e a lei nº 8.742/93. Para atender as demandas e atingir os objetivos das proteções afiançadas pelo SUAS, a proteção social é dividida em: proteção básica e proteção especial, detalhadas a seguir.

Segundo explicação da PNAS (2004) a proteção social básica tem por finalidade a prevenção de situações propícias a vulnerabilidades e/ou riscos sociais (definidos anteriormente), e acontecem por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e ainda, conforme já mencionado, traz em si seguranças afiançadas, que deverão atingir as pessoas com deficiências, garantindo-lhes acesso aos serviços ofertados pelo SUAS.

Há na política de assistência social, benefícios que podem ser divididos em dois grupos, os eventuais e os de prestação continuada. Os benefícios eventuais, segundo Queiroz (2017) se conceitua como auxílios, natalidade e funeral, e são destinadas às pessoas que necessitam no contexto do nascimento, morte e situações de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública.

Já os Benefícios de Prestação Continuada (BPC) ou popularmente chamados de “benefício do LOAS”, concerne ao valor de um salário mínimo mensal que é direcionado à pessoas deficientes e aos idosos a partir de 65 anos de idade, cuja renda familiar, ao ser dividida pelo número de pessoas do grupo familiar, seja inferior à ¼ do salário mínimo. Salienta-se que é um benefício e por esse motivo, a pessoa que se encaixe nos critérios impostos para ter acesso ao BPC, não precisam ter contribuído para o Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS.

Ainda de acordo com a Política Nacional de Assistência Social todas as vertentes ligadas à proteção básica, em termos de execução, devem ser pensadas de maneira interligadas às demais políticas públicas do município, “de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir situações que indicam risco potencial”. (PNAS, 2004, p.35)

São principalmente nos Centros de Referências da Assistência Social- CRAS que os serviços inerentes à proteção básica serão executados de forma direta, outras opções são nas unidades básicas e públicas da assistência social, e de forma indireta, nas entidades e organizações que fazem parte do território de atendimento de um determinado CRAS. Como o CRAS é uma unidade pública de grande valia para este trabalho, a seção seguinte tratará de aprofundar nas competências do mesmo.

Porém, antes de entrar nos detalhamentos sobre os Centros de Referências da Assistência Social, de forma não minuciosa (haja visto que não é o nosso equipamento de maior interesse para fins deste trabalho), utilizaremos o parágrafo a seguir, para resumir sobre a proteção especial.

A proteção especial é ofertada aos indivíduos que estão imersas a situações de risco pessoal e social, ou ainda para aqueles que tiveram os seus direitos violados, quer seja através de violência (nas suas várias vertentes); quer seja porque estão em situação de rua, trabalho infantil, trabalho escravo; ou porque cometeram algum ato infracional; quer seja porque tiveram seus vínculos rompidos com familiares e/ou com a sociedade.

Segundo a PNAS (2004) a proteção especial é dividida em média<sup>10</sup> e em alta complexidade<sup>11</sup>. Enfatizando que dentro desse tipo de proteção, temos o Centro de Referência

---

<sup>10</sup> Exemplos de serviços de média complexidade: serviço de orientação e apoio sociofamiliar, plantão social, abordagem de rua, cuidado no domicílio, serviço de habilitação e reabilitação das pessoas com deficiências, medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de serviço à comunidade- PSC e Liberdade Assistida – LA). (PNAS, 2004, p. 38)

Especializado da Assistência Social- CREAS, que ao contrário do CRAS, não trabalha no âmbito da prevenção, uma vez que os seus atendimentos destinam-se aos casos de violação de direitos.

Por ser o CRAS, a unida pública de nosso interesse, o mesmo será alvo de maior detalhamento a partir deste parágrafo. Para a PNAS (2004) o CRAS é uma unidade pública estatal que deve estar situado em uma área de vulnerabilidade social, devendo atender até 1.000 famílias por ano. De acordo com o encontrado no trabalho de Moraes (2014) dois princípios são observados no atendimento a essas famílias, quais sejam: matricialidade sociofamiliar, que abrange o foco do atendimento não somente ao cidadão, mas também ao seu núcleo familiar; e a territorialização, que é inerente ao local de inserção no CRAS que deve acontecer em um espaço com particularidades que o destaque em relação a outros territórios.

E é a partir dessas vertentes sinalizadas por Moraes (2014) que o CRAS age, trabalhando com “famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário” (PNAS, 2014). Em síntese, podemos assegurar que o CRAS é um ponto de referência para a comunidade, é a porta de entrada para a política de assistência social. Dentro do CRAS acontecem os serviços que por algum motivo, possam potencializar as famílias, fazendo com que saiam da situação de vulnerabilidade em que se encontram.

Segundo o PNAS (2004) podemos considerar como serviços da proteção social, os seguintes: Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF<sup>12</sup>); programa de inclusão Produtiva e projetos de enfrentamento da pobreza; centros de convivência para idosos; serviço para crianças de 0-6 anos; serviços socioeducativos para crianças, adolescentes e jovens de 0-24 anos; programas de incentivo ao protagonismo juvenil; centros de informação e de educação para o trabalho (jovens e adultos).

Para atender algumas das suas demandas, dentro do CRAS são criados grupos de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, que nas palavras de Moraes

---

<sup>11</sup> Exemplos de serviços de alta complexidade: atendimento integral institucional, Casa Lar, casa de passagem, família acolhedora, família substituta, medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada). (PNAS, 2004, p. 38)

<sup>12</sup> O PAIF surgiu como um serviço continuado e permanente para enfrentar ou evitar as diversas situações de vulnerabilidades ou risco social decorrentes da pobreza, da fome e das desigualdades. É o primeiro serviço que busca o atendimento sistemático para as famílias atendidas. No decorrer dos atendimentos é traçado um plano de acompanhamento familiar com o intuito de enfrentar as situações de fragilidade através do empoderamento das famílias e desenvolvimento de potencialidades que garantam uma vida digna. (MORAES, 2014, p. 47)

(2014) trata-se de um apoio ao serviço ofertado pela assistência social, que visa a garantia de espaços alternativos para o convívio familiar e comunitário.

Além dos serviços expostos acima, Moraes (2014) explicita outros atendimentos promovidos pelo CRAS, como: acolhida; estudo social; visita domiciliar; orientação e encaminhamentos; campanhas socioeducativas; informação; acompanhamento familiar; grupos de famílias; atividades comunitárias; comunicação e defesa de direitos; promoção ao acesso à documentação pessoal; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania; conhecimento do território; cadastramento socioeconômico; elaboração de relatórios e ou prontuários; notificação da ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social, e busca ativa. Não se pode deixar de dizer, que um grande fluxo de pessoas procura o CRAS para atendimentos referentes ao Programa Bolsa Família<sup>13</sup>.

Em relação aos recursos humanos que garantem a execução dos serviços do SUAS, recorreremos à Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB/RH SUAS, que entrou em vigor no ano de 2006, tendo como objetivo nortear as ações dos governos (federal, estadual e municipal) e as atividades dos trabalhadores do SUAS.

Os municípios terão um número mínimo de CRAS de acordo com o número de porte que ele se encaixar. Os municípios de porte I terão no mínimo um CRAS para até 2.500 famílias referenciadas; os de porte II, mínimo de um CRAS para até 3.500 famílias referenciadas; os de médio porte serão contemplados com no mínimo dois CRAS para até 5.000 famílias referenciadas; para os de grande porte serão no mínimo quatro CRAS para até 5.000 famílias referenciadas; e por fim, as metrópoles, que deverão ter no mínimo oito CRAS para até 5.000 famílias referenciadas.

As equipes de referências desse equipamento serão constituídas por servidores efetivos<sup>14</sup>, e o número desses servidores será também embasado no número de porte explicado acima. Necessário ressaltar que dois CRAS de Diamantina são cofinanciados pelo Governo Federal, e é considerada como porte I (CRAS Regional I-Palha) e porte II (CRAS

---

<sup>13</sup> O Programa Bolsa Família, que integra o Programa Fome Zero, é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (rendimento mensal per capita varia entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00 reais) e extrema pobreza (rendimento mensal per capita até R\$ 70,00 reais). O PBF constitui uma das estratégias do Estado brasileiro na busca por assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a construção da cidadania da população socialmente vulnerável (Brasil, 2011).

<sup>14</sup> Essa não é a uma realidade nas equipes dos três CRAS de Diamantina-MG, haja vista que a maior parte dos servidores das equipes de referências neste município, é composta por servidores contratados.



Regional I- Rio Grande), já o CRAS Regional V- Bom Jesus é cofinanciado apenas com recursos do município e o número de seus servidores, refere-se ao porte I.

Para os municípios com CRAS de porte I, a equipe mínima necessária deverá ser composta por: dois técnicos de nível superior, sendo um assistente social e o outro, preferencialmente psicólogo, e dois técnicos de nível médio. Para os de porte II: três técnicos de nível superior, sendo dois assistentes sociais e um, preferencialmente psicólogo, e três técnicos de nível médio. Já para os de médio e grande porte, e para as metrópoles e Distrito Federal: quatro técnicos de nível superior, sendo dois assistentes sociais e um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS, e quatro técnicos de nível médio.

Salienta-se que apesar de contar, conforme será exposto posteriormente, com os serviços socioassistências garantidos por constituição, a política da assistência social não foi regulamentada em Diamantina, ou seja, a lei municipal que regulamente o Sistema Único de Assistência Social, não foi ainda encaminhada ao poder legislativo para aprovação, encontrando-se atualmente em processo de construção. O próximo capítulo que trata do percurso metodológico apresenta a relação que a política de assistência social vem estabelecendo com a de educação em Diamantina.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO

Segundo Silva *et al.* (2009) no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Dessa forma, para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se inicialmente pela investigação qualitativa estabelecida através de estudo de caso, cujos métodos para a coleta de dados seriam: pesquisa documental, questionários, e entrevistas semiestruturadas. Na ótica de Chizzotti (2001, p.79) a “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Os sujeitos dessa pesquisa seriam os profissionais de escolas públicas, bem como técnicos lotados no CRAS Regional II- Palha.

Contudo, na apresentação do seminário II, ocorrida em 13 de março de 2018, foi sugerido pela banca avaliadora, que o trabalho fosse redirecionado de forma a contemplar o método da pesquisa documental, considerando que até a referida data, a pesquisa não tinha sido encaminhada para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após orientações, optamos pela pesquisa documental, que segundo Silva *et al.* configura-se como sendo a forma que busca compreensão a partir de documentos produzidos pelo homem.

Consiste em uma pesquisa em documentos originais considerados como fontes primárias e em documentos na qual várias fontes primárias foram resumidas, condensadas, elaboradas ou reformuladas por outros, considerada por Flick (2013) como fontes secundárias. Neste caso, os documentos analisados foram de ordem secundárias, uma vez que concernem nas fichas de atendimentos da equipe técnica (setor de psicologia) do CRAS Regional II – Palha.

Define-se ainda, como sendo exploratória, que, de acordo com Gil (2005, p.41) tem como objetivo “desenvolver, esclarecer conceitos e ideias, de modo que possam servir para estudos futuros, ou seja, um ponto de partida para as novas investigações”. Espera-se assim, que este trabalho por sua relevância social, possa ser utilizado em outros momentos, em estudos futuros e que de alguma forma possa contribuir para as políticas de educação e assistência social em Diamantina.

Quando se propõe uma pesquisa na área da Educação, talvez o maior desafio seja o de atender com exatidão o que Gamboa (2006) expõe como sendo requisitos investigativos das revistas especializadas na área da educação. Ou seja, para o autor, alguns aspectos estão sendo observados, como por exemplo: o grau de eficiência, a utilidade da investigação, os

métodos utilizados para a investigação empírica, etc. Entende-se então que uma pesquisa científica só é passível de importância quando é sinônimo de resultados significativos para a sociedade, nesse caso, os resultados alcançados serão através de uma pesquisa em educação, que teve início, de acordo com Gamboa (2006, p. 88), nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*,

falando especificamente da investigação em educação, esta se desenvolveu e se consolidou a partir de 1970 nos cursos de pós-graduação criados segundo o modelo norte-americano, com treinamento de professores e pesquisadores nos Estados Unidos por meio de convênios entre algumas universidades daquele país e o governo brasileiro, conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, efetuados entre 1964 e 1968, financiados pela Aliança para o Progresso, Banco Mundial, BID etc... Situação essa que se repete em outros países da América Latina. (GAMBOA, 2006, p. 89),

Utilizando ainda as palavras de Gamboa (2006, p. 88) “o estudante só será considerado pesquisador depois de passar por uma série de requisitos e rituais que o elevarão à categoria de doutor.” Palavras estas que alimentam a minha insegurança quanto ao redigido neste trabalho, contudo, retirando as vestes do medo e da sensação de incapacidade que vez ou outra se instala dentro de mim, é preciso lembrar que a fase em que atualmente me encontro, faz parte do caminho pela busca dos requisitos e rituais ao qual esse autor se refere.

Abrindo um pouco a visão, sem focar no pesquisador, como fez Gamboa (2006) no que foi apresentado acima, Chizzotti (2011, p. 11) foi categórico ao afirmar que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”, e para que esse estudo alcance resultados significativos para uma melhoria de vida, é necessário abrir mão do conhecimento prévio e se embasar em algo mais concreto e metódico, no caso, a pesquisa científica.

Necessário lembrar que toda pesquisa deve contemplar uma questão chamada problematização, é o momento em que se busca identificar uma pergunta que será respondida através da pesquisa. Segundo Leal (2002, p.230) nem todos os problemas podem ser considerados um problema de pesquisa, uma vez que não podemos resolvê-los apenas com intuição, pelo senso comum ou pela especulação. Segundo Gil (2008, p.38) um problema de pesquisa requer mais transpiração do que inspiração (o que justifica a dificuldade em identificar qual a problemática desta pesquisa) e para ser considerado como tal, deve seguir alguns requisitos, tais como:

- 1- O problema deve ser formulado em forma de pergunta;
- 2- O problema deve ser delimitado;

- 3- O problema deve ser elaborado de forma clara e objetiva;
- 4- O problema deve ser empírico, possibilitando analisar a realidade;
- 5- O problema deve direcionar a uma pesquisa possível de se realizar;
- 6- O problema deve garantir a ética da pesquisa.

Partindo dessas considerações, acredita-se que a problemática desta pesquisa pode ser resumida na seguinte pergunta: quais são os casos relacionados ao fracasso escolar que fazem parte da demanda de um Centro de Referência de Assistência Social em Diamantina? Para responder a essa pergunta e alcançar os objetivos deste trabalho, foram traçados os caminhos metodológicos a serem percorridos por essa pesquisa, iniciando-se pela apuração de literaturas que dariam suporte para estruturação deste trabalho.

Momento este que Gil (2005) conceitua como sendo pesquisa bibliográfica, que é quando se utiliza de materiais previamente confeccionados como, por exemplo, livros, artigos científicos, nesse caso em específico, foram lidas dissertações, teses, normativas do SUAS, entre outras literaturas citadas ao longo do trabalho. Importante lembrar que a temática abordada nesta dissertação, bem como o local da pesquisa (apresentado a seguir) estão intrinsecamente ligados à motivação pessoal e profissional da pesquisadora, que atualmente trabalha no órgão público em questão.

#### **4.1 Lócus da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em um CRAS, o Regional II, do município de Diamantina, no Vale do Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais. A cidade que é terra natal de Juscelino Kubtscheck, ex-presidente da república, foi no ano de 1999, reconhecido pela UNESCO<sup>15</sup> como patrimônio cultural da humanidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população desta cidade se aproximava dos 46 mil no ultimo censo (2010), atualmente, estima-se que esse número tenha aumentado para 47.617 pessoas, que estão distribuídas em uma área territorial de 3.891, 659 km².

---

<sup>15</sup> A sigla **UNESCO** significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na [Organização das Nações Unidas \(ONU\)](#), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. (PACIEVITCH, 2009).

A pirâmide etária dessa população, que em sua maioria segue a religião católica apostólica romana, pode também ser encontrada nas fontes do IBGE, revelando que nesse município, há mais mulheres do que homens.

Quanto às informações de trabalho e renda referentes à Diamantina, os indicadores do IBGE dispõem que 38,4% dos domicílios estão dentro de um rendimento mensal de até meio salário mínimo *per capita*.

Referindo-se sobre a educação, que é uma das duas políticas que interessa a este trabalho, o IBGE informa que há neste município 40 instituições de ensino fundamental e que as notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica <sup>16</sup>(Ideb) no ano de 2015, remetem a 6 e 4,2 (anos iniciais e finais, respectivamente). A fim de se obter dados mais recentes, observou-se no site do Ideb, que no ano de 2017, os anos iniciais tiveram um aumento na pontuação do Ideb, passaram para 6,5. Já os anos finais, decaíram de 4,2 para 3,9.

Quanto às questões inerentes à política de assistência social, é necessário informar que atualmente Diamantina conta com uma Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, mas de acordo com dados fornecidos pelo conselho Municipal de Assistência Social – CMAS do supracitado município, até o ano de 2007, a política de assistência social restringia-se a uma coordenadoria de Promoção Social que pertencia à Secretaria Municipal de Saúde. No mesmo ano, passa a ser a Secretaria Municipal de Promoção Social e começa a ser implantado o primeiro CRAS em Diamantina, que foi instalado a Rua Espírito Santo, no centro da cidade, na gestão do então prefeito, o senhor Gustavo Botelho Júnior.

Para assegurar o alcance dos objetivos dispostos pela PNAS, o município de Diamantina possui atualmente três CRAS (com duas equipes volantes<sup>17</sup>) e um CREAS. Os CRAS são localizados nos bairros: Rio Grande, Bom Jesus e Palha. Sendo esse último chamado de Regional II e por ser alvo deste projeto, será detalhado a seguir.

Situado no bairro da Palha, é composto atualmente por uma equipe composta por dez servidores, sendo quatro efetivos e seis contratados; divididos em duas equipes. A equipe

---

<sup>16</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um instrumento de medida criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que combina dois indicadores: o desempenho dos alunos em testes padronizados e os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão. Os testes padronizados, cuja pontuação média determina o IDEB (como a Prova Brasil, que avalia somente os estudantes do ensino fundamental, no quinto e nono anos e o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que avalia os estudantes do quinto ano e do nono anos do ensino fundamental e avalia também os estudantes do terceiro ano do ensino médio) são os principais instrumentos de avaliação externa que conduzem ao resultado do índice, no que se refere a rendimento e desempenho escolares. (CHIRINÉIA, 2010, p. 16)

<sup>17</sup> Cada equipe deve ser composta por um assistente social, um psicólogo e um educador social. Seus serviços serão ofertados nos territórios que não contam com o atendimento diário de CRAS, ou seja, os distritos.

da sede, composta por uma coordenadora (que é a mesma da equipe volante), uma assistente social, uma psicóloga, duas educadoras sociais e um auxiliar administrativo. E pela equipe volante, composta pela coordenadora, uma psicóloga, uma educadora social e uma assistente social. Há ainda uma educadora social que trabalha no posto de serviço de convivência no distrito de São João da Chapada.

De acordo com o decreto 0336, de 20 de outubro de 2016 da prefeitura de Diamantina, a área de abrangência do CRAS Regional II, chamado popularmente de CRAS Palha se restringe aos bairros: Brasão, Centro, Consolação, Gruta de Loudes, Maria Orminda, Palha, Prata, Penaco, Formação, Santo Inácio, Jambreiro, Romana e Sagrado Coração de Jesus. Atendendo ainda: Extração e seus povoados: Bonsucesso, Covão, Vau, Boa Vista, Mata dos Crioulos, Quebra Pé, Algodoeiro, Fazenda Santa Cruz; São João da Chapada e seus povoados: Quartel de indaiá, Macacos, Conselheiro Mata e seus povoados: Batatal, Galheiros, Bandeirinha, Buriti do Claudio, Quartel; Morrinhos; Guinda e povoados; Sopa e povoados. Totalizando nesses territórios, 2.394 famílias cadastradas no CRAS.

O CRAS Palha de Diamantina, no ano de 2015, foi alvo de uma pesquisa intitulada “Proteção social, autonomia e território: termos de uma equação necessária para ampliar efetividade da ação governamental junto às famílias em condição de pobreza extrema”, pela Fundação Getúlio Vargas, que tinha com o objetivo,

“explorar os efeitos dos serviços socioassistenciais, mais especificamente do PAIF, no fortalecimento da dimensão sócio relacional de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade, tendo a dimensão do território como variável interveniente nesse processo” (BRONZO; MENDES, E REZENDE, 2015).

Para alcançar os objetivos propostos, as autoras foram em outras três cidades além deste município, visitando o total de 06 CRAS, porém trazendo para este trabalho somente as informações de maior relevância sobre as entrevistas realizadas com usuários da área de abrangência do CRAS Palha. Assim,

as entrevistas com as referências familiares tiveram como objetivo recuperar trajetórias específicas, no que se refere a sua família de origem como também a sua trajetória individual, o qual permitiu identificar as trajetórias particulares e, ao mesmo tempo, comuns à maioria dessas mulheres entrevistadas, frequentemente marcadas por privação de oportunidades e contexto de alta vulnerabilidade. Outra pergunta referiu-se à visão que elas têm sobre as relações familiares, aspectos positivos e negativos que reconheciam em suas famílias e teve por objetivo capturar como veem sua situação atual em relação às dinâmicas familiares. (BRONZO; MENDES, E REZENDE, 2015, p.4).

De acordo com as autoras, as entrevistas com as famílias aconteceram nos domicílios, momento em que as pesquisadoras conseguiram formar identificar que grande parte das entrevistadas sonha com a aquisição da casa própria, mas sabem que as suas condições financeiras não permitirão que essa vontade se concretize em realidade. A primeira entrevistada de Diamantina recebeu pelas pesquisadoras a identificação de A. e as autoras relatam que sobre esse contato dizendo que para essa usuária o CRAS trouxe mudanças significativas, como por exemplo a oportunidade de receber o benefício do programa Bolsa Família e sair do trabalho desumano que exercia dentro do aterro sanitário, catando lixo para sobreviver e além disso,

a entrevista A. conta com o CRAS para ajudar com a filha de oito anos, que tem mostrado um comportamento agressivo na escola, que foge de casa para ficar na rua, que não obedece a ninguém, que anda roubando na rua, nos dizeres da mãe. As intervenções das técnicas são pontuais, quando a coisa aperta ela procura o CRAS. E isso significa quando a filha foge ou quando necessita de cesta. Diz que a filha escuta o que os técnicos têm a dizer. (BRONZO; MENDES, E REZENDE, 2015, p.20).

As autoras, diante da entrevista, concluíram que talvez a menina necessitasse de um acompanhamento médico/psiquiátrico ou terapêutico, porém, esses serviços sempre foram colocados à disposição da família, que não corresponde à nenhuma intervenção continuada ofertada pelo CRAS.

Analisando sobre a atual situação da vida dessa usuária, identifica-se que apesar de todas as intervenções do CRAS Palha e da redesocioassistencial (CREAS, Conselho Tutelar, Secretaria de Saúde Ministério Público, escolas e entidades não governamentais) a família continua estagnada em uma profunda vulnerabilidade social, que piora a cada dia, salienta-se que essa família é acompanhada através do PAIF, mas por questões muito específicas desse grupo familiar, não se consegue efetivar um serviço promissor. Afere-se ainda que a criança que na época da entrevista tinha 8 anos, hoje possui 11 anos e sua criação continua sendo um desafio para a mãe.

A segunda entrevistada em Diamantina reforça a afirmativa feita anteriormente, de que por muitas vezes, os usuários satisfazem apenas com as soluções de cunho imediato, como por exemplo, a doação de cesta básica. Essa usuária garantiu que já foi ofertado a ela a participação em grupo de SCFV, mas que ainda não teve interesse em participar, nem mesmo para conhecer as atividades desenvolvidas.

Reconhece-se que apesar do CRAS estar no bairro da Palha há nove anos, o público-alvo do CRAS, por vezes, não consegue ainda hoje, entender que há uma política

pública instalada dentro do território deles e que devem se apropriar deste serviço. Não focaremos na fala das outras cinco entrevistadas, mesmo porque esse não é um objetivo do trabalho, para finalizar essa parte, falaremos de mais duas entrevistas, que ao contrário das duas já citadas, participam do SCFV dentro do CRAS.

A primeira refere-se a uma idosa (70 anos) que diz ao ser questionada por Bronzo; Mendes e Rezende (2015) sobre o que acha do CRAS, na simplicidade (e doçura) de suas palavras responde que *“É, lá... lá a conversa vai, conversa vem... nós brinca, né? às vez s’alguém tá mei’ triste, a gente fica mei’ alegre...”*. A título de curiosidade, informamos que hoje, no auge dos seus 73 anos essa senhora ainda faz parte do referido grupo.

A última referência que faremos às entrevistas feitas pelas autoras mencionadas, concerne à fala de E. que diz ter encontrado no grupo a solução para o problema do seu filho, que foi encaminhando ao CRAS pela rede de saúde, quando ele tinha sete anos de idade, por questões relacionadas à síndrome do pânico. Hoje, somente a mãe frequenta o CRAS, porque o filho, que ontem era uma criança com dificuldades de aprendizagem devido a vários problemas de saúde, está estudando no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, vitória essa que também é de responsabilidade das intervenções do CRAS, conforme relato constante dessa mãe. Com o intuito de relatar sobre de que forma acontece à relação entre os setores da educação e da assistência social nesta cidade, traremos exposições acerca das ações que vêm acontecendo em Diamantina.

No município de Diamantina, os usuários da assistência social chegam aos CRAS por demandas espontâneas, por busca ativa e por encaminhamentos das redes socioassistenciais (escolas, Conselho Tutelar, Juizado Especial, CREAS, entre outros). E a relação entre a educação e assistência social em Diamantina, funciona a partir de encaminhamentos, quando crianças e adolescentes chegam ao CRAS por encaminhamentos de escolas, encaminhamentos estes que acontecem devido ao fracasso escolar de crianças e adolescentes.

Observou-se que em alguns casos, a demanda chega ao CRAS com a observação de que aquele aluno está sendo encaminhado por motivo de transtornos como a hiperatividade e déficit de atenção, ou seja, os profissionais da educação se apropriam de um discurso médico, sem que o aluno tenha realmente recebido esse diagnóstico deste profissional. Diagnóstico não comprovado pelas avaliações das psicólogas do CRAS.

Importante lembrar que o CRAS *lôcus* dessa pesquisa, está localizado no bairro da Palha, que é um bairro periférico de Diamantina e conforme já mencionado, a área de



abrangência do CRAS Regional II, não se limita somente a esse bairro, mas também a bairros adjacentes, distritos e povoados. O bairro Palha, bem como os mais próximos, Gruta de Lourdes e Maria Orminda, caracterizam-se como locais com precária infraestrutura, índices significativos de violência, tráfico de drogas, e diversas outras vulnerabilidades sociais que justificam a implantação de um CRAS nesse território. Salienta-se que entre os distritos atendidos pelo referido órgão, está o denominado São João da Chapada, que através de um mapeamento de inclusão e exclusão social, realizado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), no ano de 2014, foi considerado o distrito mais vulnerável desta cidade.

Quanto ao espaço físico o que se pode dizer é que se os atendimentos do CRAS acontecem dentro de um imóvel locado pela prefeitura de Diamantina. Este imóvel possui seis cômodos, que não são suficientes para atender as demandas, que chega a média de 200 pessoas por mês. Porém, com o intuito de solucionar esse problema, a gestão atual da SMDS entrou com o pedido da locação de um outro imóvel, também localizado no bairro da Palha, que possibilite um melhor atendimento ao público. Como já salientado, apesar de contar com os serviços socioassistências garantidos por constituição, a política da assistência social não foi regulamentada em Diamantina, ou seja, a lei municipal que regule o Sistema único de Assistência Social, não foi ainda encaminhada ao poder legislativo para aprovação, encontrando-se atualmente em processo de construção.

## **4.2 A análise de dados**

Os documentos analisados concernem nos dados obtidos através da leitura das fichas de atendimentos psicológicos do CRAS Regional II, referentes ao atendimento de 54 (cinquenta e quatro) crianças e adolescentes relacionados ao fenômeno do fracasso escolar. A partir desses indicativos, avaliamos os usuários encaminhados quanto: o sexo, a cor, a idade, a série cursada, a situação financeira da família (se estão contempladas com a transferência de renda do governo federal, a partir do Programa Bolsa Família), o bairro em que residem e por fim os motivos destes encaminhamentos.

## 5 OLHARES, PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS: ENCAMINHAMENTOS AO CRAS II DE DIAMANTINA

Segundo Flick (2013), a análise de dados constitui um passo importante em qualquer projeto. Para André e Lüdke (1986) analisar dados tem sinônimo de trabalho, é para elas o momento em que se deve debruçar no material conseguido ao longo da pesquisa a fim de interpretá-lo. E nessa perspectiva, os dados a seguir, foram divididos por categorias e dispostos em tabelas. Salienta-se que os documentos disponibilizados pela técnica do CRAS são referentes aos anos de 2016 e 2017 e refere-se à ficha exposta no anexo 3 deste trabalho.

### 5.1 Dados sobre os responsáveis pelos encaminhamentos

Os usuários que chegam à política de assistência social, normalmente chegam por intermédio de uma rede socioassistencial. Em Diamantina, de acordo com a tabela abaixo, foram identificados doze responsáveis pelos encaminhamentos de crianças e adolescentes ao CRAS Palha, no ano de 2016, divididos entre escolas (estaduais e municipais), Unidades Básicas de Saúde (UBS), demandas espontâneas (nesse caso são aqueles usuários que chegaram ao CRAS através de solicitação de pais ou responsáveis familiares), e por fim Ministério Público e Conselho Tutelar, ambos de Diamantina.

**Tabela 1: Origem dos encaminhamentos**

Responsável pelo encaminhamento	Número de encaminhamentos	
	Ano: 2016	Ano: 2017
Escola Estadual Chica da Silva	02	01
Escola Estadual Serra dos Cristais	01	00
Escola Estadual Juscelino Kubistchek	01	01
Escola Estadual Vila do Biririri	06	03
Escola Estadual Negro Isidoro	07	07
Escola Municipal Caminho dos Escravos	04	00
Escola Municipal do Vale	01	03
Demandas espontâneas	07	06
UBS Sempre Viva	01	00
UBS Gruta de Lourdes	01	00
Ministério Público	01	00
Conselho Tutelar	01	00
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>21</b>

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

Os dados de 2017 expõem que foram apenas seis os responsáveis pelos encaminhamentos, sendo eles: escolas (estaduais e municipais) e demandas espontâneas. As

escolas foram denominadas com nomes fictícios, mas as Unidades Básicas de Saúde buscamos manter a sua identidade.

Os principais parceiros socioassistenciais do CRAS Palha são: CREAS, Conselho Tutelar, e Ministério Público. Salienta-se que foram expostos não na ordem que ocupam na tabela analisada. Pode-se dizer que essa relação desses parceiros é mais forte do que a estabelecida com as escolas, no sentido de não raramente, se reunirem para realizar estudos de casos e tomar decisões conjuntas.

É notório que há um decréscimo na quantidade de encaminhamentos no ano de 2017, e há duas possíveis explicações para isso: a primeira refere-se à mudança de horário de trabalho da psicóloga responsável pelo atendimento na sede, que até 2016 trabalha nos horários matutino e vespertino, porém em 2017 começou a trabalhar somente no matutino, e os grupos de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de sua responsabilidade, ficaram acontecendo unicamente de manhã. A segunda justificativa é de que a referida profissional passou por uma cirurgia e ficou afastada de suas atividades laborais, de maio a junho de 2017.

Pode-se, a partir das informações expostas no parágrafo anterior, surgir o questionamento de que se outro profissional do CRAS não poderia fazer o acolhimento das demandas de crianças e adolescentes nesse período de ausência da psicóloga em questão. Porém, a resposta é de que neste CRAS, todas as crianças e adolescentes que serão inseridos em grupos, são primeiramente atendidos de forma individual pela psicóloga e somente depois, direcionado ao grupo de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que melhor atenderá as necessidades daquele usuário. Dessa forma, percebe-se que a troca de horário de trabalho e o período de licença médica da referida psicóloga, foram fatores que influenciaram o fluxo de atendimentos no CRAS, diminuindo o número de acolhimentos.

Voltando a analisar os dados referentes aos encaminhamentos oriundos das escolas, observa-se que apesar de no território de abrangência do referido CRAS haver uma escola infantil particular, não há nenhum registro dessa instituição. Todas as trinta e sete demandas provenientes das redes de ensino, são das unidades públicas. Conclui-se assim que em termos de encaminhamentos, as escolas públicas são as maiores parceiras da rede socioassistencial do CRAS Palha, levando-nos a acreditar que os casos de fracasso escolar, conforme a própria Patto (1999) orienta, se manifestam principalmente em escolas públicas.

Segundo Patto (1999), o fracasso escolar na rede pública é uma demanda pertinente desde a década de trinta e relata que um estudo realizado por Moysés Kessel, no

ano de 1954 revelou esse problema educacional nos anos quarenta, cujos dados assustadores, revelaram que entre todas as crianças matriculadas, apenas 4% conseguiam o êxito da aprovação.

A autora afirma ainda que pesquisas realizadas anos após a mencionada anteriormente, reforçava a ideia de que embora o sistema educacional apresentasse melhorias na prestação de serviço à comunidade, o número de reprovação ainda era assustador, e veio persistindo até a década de oitenta, quando Patto (1999) iniciou as suas pesquisas sobre o fracasso escolar.

O tema pesquisado por Patto (1999) reforça a ideia de que os sistemas públicos de ensino continuam a apresentar falhas, que podem ser sanadas quando abdicarmos de quatro concepções errôneas, enraizadas na nossa cultura de pensar o fracasso escolar. Tais concepções foram elencadas em hipóteses como podemos observar abaixo.

A primeira refere-se ao fato de que as explicações para o fracasso de alunos estão relacionadas nas teorias de do déficit e da diferença cultural, ou seja, de que os métodos de ensino foram criados para atender a classe média, e por tal motivo a classe com menor poder aquisitivo não consegue se adaptar e conseqüentemente surgem os problemas no processo de ensino aprendizagem. Para Patto (1999, p.407), devemos levar em consideração que as escolas ofertam um serviço que sofre influências preconceituosas e acreditam que as crianças pobres, por sua condição social, por aprenderem em meio às “situações adversas”, não possuem certas habilidades, quando na verdade, muitas as possuem.

A segunda hipótese para o fracasso, e que necessita ser revista segundo Patto (1999, p. 411), é referente ao fato de a escola pública ser a propulsora de um sistema educacional que não proporciona meios para o alcance de seus objetivos. Visão voltada, segundo a autora, para uma dominação de classes, uma questão de hierarquia, que levam a erradas ideias de que os professores “são incompetentes” ou que “não querem saber de nada”. Se posicionando em favor desses profissionais, ela explica as escolas, a fim de cumprir os seus objetivos e respeitando os seus prazos, se tornam espaços desumanizados, uma vez que os seus profissionais são obrigados a atingir as suas metas, o que dificulta um contato mais humanizado com os alunos.

A terceira suposição do senso comum em relação ao fracasso escolar, para Patto (1999) concerne na ideia errada de que os professores, baseados no juízo de que as crianças pobres não aprendem, ofertam um serviço ineficaz. Para a autora, a realidade é que esses profissionais quando passam por formação continuada são levados a acreditar nessa

concepção, precisando assim de ser revista a metodologia desses encontros, permitindo que esses profissionais se desfaçam de seus conceitos antigos e possam rever as suas capacidades técnicas.

A quarta e última hipótese geralmente associado ao fracasso escolar, é de que a escola ao se manifestar perante os conflitos o faz com “insatisfação” e “rebeldia”, faz com que esse ambiente educacional seja um local de conflitos, segundo as palavras de Patto (1999, p.417), que salienta que falta “cursos de treinamentos que se propõem mudar a lógica do sistema educacional”, mas precisam para isso, se tornarem sujeitos críticos e argumentativos, deixando de ser profissionais que aceitam passivamente as teorias que prometem soluções a um sistema com indícios de fracassado.

Diante das contribuições de Patto (1999) fica explícita a necessidade de abrir mão de conceitos antigos, abrangendo o nosso olhar para as justificativas inerentes ao fracasso escolar. Muitas vezes, o professor e a escola carregam essa culpa, sem que seja analisado todo o contexto que envolve o processo de ensino-aprendizagem. É preciso pensar que por detrás do fracasso escolar, estão também condições precárias em que os professores trabalham, falta de capacitação, falta de incentivos financeiros, entre outros. Insistir em antigas análises, não nos trarão novas soluções.

Quando Vigotski (2010) elucida que somos seres sociais e que nosso desenvolvimento e aprendizagem se dão à partir da interação estabelecida com o outro, não se pode deixar de pensar na importância das instituições educacionais neste processo. Ela possibilita a relação social de seus alunos com outras pessoas, inserindo-os em um meio social, que também contribuirá para que o aprendizado e o desenvolvimento aconteçam.

A tabela a seguir, intitulada “caracterização das escolas”, tem por objetivo apresentar de forma condensada os dados das escolas expostas acima, cujas informações foram categorizadas por: localização, que é o espaço geográfico em que a escola está situada; dependência, que vai identificar se a escola pertence à rede estadual ou municipal; etapas de ensino, referente ao tipo de ensino ofertado pela instituição; número de funcionários e número de alunos. Salienta-se que esses dados obtidos são alusivos ao ano de 2018.

Tabela 2: Caracterização das Escolas

	<b>Escola Estadual Chica da Silva</b>	<b>Escola Estadual Serra dos Cristais</b>	<b>Escola Estadual Juscelino Kubitscheck</b>	<b>Escola Estadual Vila do Biribiri</b>	<b>Escola Estadual Negro Isidoro</b>	<b>Escola Municipal Caminho dos Escravos</b>	<b>Escola Municipal do Vale</b>
<b>Localização da escola</b>	Zona urbana (centro)	Zona urbana (centro)	Zona urbana (centro)	Zona urbana (periferia)	Zona urbana (centro)	Zona urbana (periferia)	Zona urbana (periferia)
<b>Dependência</b>	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Municipal	Municipal
<b>Etapas de ensino</b>	Fundamental (anos finais) e ensino médio.	Fundamental (anos finais) e ensino médio.	Fundamental (anos iniciais e finais) e médio.	Fundamental (anos iniciais e finais) e médio.	Fundamental (anos iniciais)	Fundamental (anos iniciais)	Fundamental (anos iniciais)
<b>Número de funcionários</b>	71	70	46	57	46	34	29
<b>Número de alunos.</b>	483	470	115	430	370	336	224

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

A Escola Estadual Chica da Silva está situada fora da área territorial de competência do CRAS em questão, pertencendo ao território do CRAS Regional I (Rio Grande), porém, como o usuário residia no bairro da Palha, a solicitação de atendimento foi encaminhada ao CRAS de referência. Entende-se com isso, que as escolas as pessoas já conseguem identificar a separação territorial quanto aos atendimentos dos CRAS.

A Escola Estadual Serra dos Cristais localizada na área de abrangência do CRAS Palha, porém não em área periférica, e não tem o hábito de encaminhar os seus alunos ao serviço assistencial do município. A Escola Estadual Juscelino Kubitscheck pertence a outro município e fez os encaminhamentos uma vez que apesar de estudarem nessa localidade, os alunos direcionados ao CRAS residem em Diamantina. A Escola Estadual Vila do Biribiri fica em um bairro periférico, e normalmente encaminha os seus alunos ao CRAS II ou solicita ajuda técnica aos profissionais do CRAS para algumas demandas em particular, como por exemplo, na resolução de conflitos dentro da escola.

A Escola Estadual Negro Isidoro, não está localizada em um bairro periférico. É a responsável pelo maior número de encaminhamentos de escolas ao CRAS. Percebe-se que de maneira não formal, a diretora desta unidade tem o hábito de associar o fracasso escolar dos seus alunos a transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, e quando questionada certa vez de como identifica esses casos, a mesma disse que é ela quem diagnostica esses alunos, afirmando ter competência para isso.

A Escola Municipal Caminho dos Escravos e a Escola Municipal do Vale, tem em comum o fato de estarem localizadas em bairros periféricos, porém, a gestora da escola Caminho dos Escravos, assim como a da escola Negro Isidoro - sendo a maior responsável por encaminhamentos - por vezes se apropria de saberes médicos, para dar o diagnóstico de transtornos de hiperatividade e quando encaminha ao CRAS, o faz pensando que ao chegar nessa unidade pública, o aluno será rapidamente direcionado a um atendimento médico, que receitará um medicamento que possa controlar a agitação dessa criança, no âmbito escolar.

Essa afirmativa é confirmada por meio dos registros do trabalho de campo, na qual a pesquisadora teve a experiência via telefone, com as gestoras das duas escolas, e as mesmas confirmaram que fazem esse diagnóstico, conforme uma delas relata ao ser questionada pela pesquisadora: *‘como você encaminha as crianças ao CRAS e quem faz esse diagnóstico’?* A gestora respondeu: *‘os professores trazem as queixas do que estão vivenciando na sala de aula com um determinado aluno e a partir delas eu mesma consigo fazer o diagnóstico de que elas têm transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, e por isso encaminho ao CRAS para que sejam tomadas as medidas cabíveis, como encaminhamento para área de saúde, para que esses alunos sejam devidamente medicados’*.

Fontana et al, (2007) em pesquisa realizada em quatro escolas públicas brasileiras sobre TDAH, afirma que “os principais fatores implicados na etiologia do TDAH são de natureza genética, biológica e psicossocial. [...] Assim, o diagnóstico de TDAH é essencialmente clínico, baseado em critérios claros e bem definidos”, conforme estabelecidos pela Associação Americana de Psiquiatria. Dessa forma podemos inferir que os diagnósticos encaminhados pelas escolas sem uma avaliação clínica são passíveis de erros e conclusões precipitadas.

Finalizando a análise acerca dos responsáveis pelos encaminhamentos de crianças e adolescentes, é de grande valia salientar que após o acolhimento dessas crianças encaminhadas pelos órgãos citados acima se percebe um insuficiente contato entre o responsável pelo encaminhamento e o CRAS Palha. Não se consegue estabelecer uma relação forte o suficiente para proporcionar ações conjuntas entre os envolvidos, exceto com o Conselho Tutelar e Ministério Público.

As escolas, por exemplo, não procuram o CRAS posteriormente ao encaminhamento, para informar se aquele aluno obteve, ou não, resultados positivos no processo de ensino aprendizagem após o trabalho ofertado pela assistência social; o CRAS por sua vez, também não tem o hábito de solicitar essa resposta das instituições educacionais,

e baseia-se no relato dos pais ou responsáveis dessas crianças, para traçar o seu método de intervenção.

Os dados seguintes foram expostos de forma a identificar o sexo dos sujeitos encaminhados ao CRAS nos anos de 2016 e 2017.

## 5.2 Dados sobre o sexo dos encaminhados

Referente à categoria sexo foram identificadas vinte e três pessoas do sexo masculino e dez do feminino, em 2016. Já no ano seguinte, observou-se que os dados remetem a um resultado muito próximo entre os sexos, sendo um total de onze do sexo masculino e dez do feminino.

Percebe-se na tabela 3 abaixo, que no ano de 2016, a Escola Estadual Negro Isidoro foi responsável pelo encaminhamento de sete estudantes do sexo masculino e nenhum do sexo feminino.

**Tabela 3: Categoria Biológica referente ao Sexo**

Responsável pelo encaminhamento	Ano: 2016		Ano: 2017	
	M	F	M	F
<b>Escola Estadual Chica da Silva</b>	02	-	01	-
<b>Escola Estadual Serra dos Cristais</b>	-	01	-	-
<b>Escola Estadual Juscelino Kubistchek</b>	01	-	01	-
<b>Escola Estadual Vila do Biririri</b>	04	02	01	02
<b>Escola Estadual Negro Isidoro</b>	07	-	03	04
<b>Escola Municipal Caminho dos Escravos</b>	03	01	-	-
<b>Escola Municipal do Vale</b>	01	-	01	02
<b>Demandas espontâneas</b>	03	04	04	02
<b>UBS Sempre Viva</b>	01	-	-	-
<b>UBS Gruta de Lourdes</b>	-	01	-	-
<b>Ministério Público</b>	01	-	-	-
<b>Conselho Tutelar</b>	-	01	-	-
<b>Total</b>	23	10	11	10

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

Observa-se ainda que apesar do número de meninas encaminhadas ao CRAS ser anualmente menor que o de meninos, nos dois anos analisados, o sexo feminino contabiliza a mesma quantidade, ou seja, dez meninas em 2016 e dez em 2017.

A prevalência de encaminhamentos de crianças do sexo masculino, no ano de 2016, e discreta superioridade em 2017, remetem-nos à ideia de que o processo de ensino aprendizagem pode estar associado à questão de gênero, e a partir desse indicativo, foi realizada a busca por pesquisas que pudessem comprovar essa hipótese, e a seguir, a referência daquela que mais chamou a atenção.



Carvalho (2003) confirma a hipótese levantada no parágrafo anterior, alertando que o fracasso escolar entre meninos tem fundamentos históricos no Brasil, que se iniciam em 1960, quando se percebeu que, “os homens estavam menos de três anos de escolaridade média e as mulheres, menos de dois anos, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres.” (Carvalho, 2003, p. 186).

Segundo essa autora, nota-se que nos últimos 40 anos a expansão de acesso à escola, principalmente para as mulheres, desde então o fracasso escolar é mais atribuído aos homens, porém de acordo com Carvalho (2003) os dados em sua maioria, são apresentados de forma generalizada, sem maiores detalhamentos, o que não permite que sejam devesas compreendidos, tendo então a necessidade de avaliar de forma mais minuciosa, chegando a resultados que permitam identificar com exatidão os grupos atingidos pelas dificuldades de aprendizagem.

E mais, hoje é preciso utilizar outros indicadores, devido às políticas de melhoria do fluxo escolar (ciclos, promoção automática e as diferentes formas de combate à repetência e atraso escolar que se espalham pelo país). Essas políticas trouxeram, sem dúvida, um saldo positivo ao garantir uma maior permanência das crianças e jovens na escola, mas ante a elas a defasagem entre série e idade esperada e o abandono escolar já não são boas medidas de quem está tendo problemas na escola. Não há informações em nível macro sobre aquelas crianças que estão sendo indicadas para aulas de reforço, quando elas existem, ou aquelas que estão recebendo conceitos negativos como “insuficiente” ou “insatisfatório”. Esse tipo de informação circula apenas no âmbito da escola e às vezes só da professora, que decide quem ela vai atender no reforço ou não. Isso tem gerado, para a pesquisa, uma dificuldade em estabelecer quem hoje enfrenta problemas no seu percurso escolar, particularmente porque sabemos que em muitas redes de ensino a pressão é muito grande para que não se atribuam conceitos negativos, para que não se retenha ninguém ao final do ciclo, ou só um número muito pequeno — e às vezes predeterminado — de alunos por classe (CARVALHO, 2003, p.187).

Carvalho (2003) remete ao leitor, três justificativas usadas com frequência para explicar o atraso escolar dos meninos em nosso país, conforme nos mostram os parágrafos seguintes, que serão utilizados também para fazer uma correlação das mesmas com os casos avaliados nesta pesquisa.

A primeira justificativa usada habitualmente é o trabalho infantil, uma vez que 2/3 das crianças que trabalham no Brasil são do sexo masculino, porém Carvalho (2003) aparenta não concordar com essa explicação, afirmando que os dados adquiridos sobre essa realidade acontecem de maneira precária, pois o acesso a esse mundo é limitado, uma vez que concerne em uma prática ilegal, e não se leva em consideração os trabalhos realizados por meninas, no seio familiar, como por exemplo, os afazeres domésticos.

A segunda explicação é de que as meninas se adaptam mais à escola do que os meninos. Nessa perspectiva, para Carvalho (2003) os meninos são categorizados como mais agressivos do que as meninas, o que as torna mais aceitáveis com as questões escolares, porém a autora não acredita que exista essa correlação. Referente a essa justificativa, pode-se observar que 99% dos casos analisados quanto à categoria agressividade, referem-se a meninos.

A terceira e última explicação apresentada por Carvalho (2003) refere-se à ideia de que as meninas por ficarem muito em casa, conseguem enxergar no espaço escolar, uma oportunidade de socialização, bem como de busca por igualdade e ascensão ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, não conseguimos identificar nos casos analisados dados que nos levem a acreditar que as meninas conseguem ter essa visão da escola.

Para Carvalho (2003, p.191) há muito ainda o que se estudar sobre o assunto, enfocando sobre o fracasso escolar e a sua relação com o gênero, porém a autora alerta sobre os perigos de cairmos em “campo minado”, havendo possibilidades de encontrar respostas que só nos permita “andar para trás”.

Ao contrário de como foi exposto no trabalho de Carvalho (2003), a obra de Patto (1999) não nos permite encontrar de forma explícita a relação do fracasso escolar com crianças e adolescentes do sexo masculino, porém no penúltimo capítulo do seu livro, a autora traz quatro histórias de reprovação escolar a partir da pesquisa realizada, e desses quatro relatos, três se referem a meninos, que a autora denominou respectivamente: Augusto, Nailton e Humberto. Patto (1999) faz de forma minuciosa a biografia desses alunos, e vai ao longo do seu texto dando justificativas que possam explicar o desinteresse dos referidos sujeitos em relação à escola.

Augusto, em 1983, era uma criança de 10 anos, que foi reprovado pela terceira vez consecutiva na 1ª série do ensino fundamental. Patto (1999, p.368) orienta que a reprovação escolar é uma infeliz tradição entre as crianças da família (composta além de Augusto por seus pais e cinco irmãos). Augusto sofria *bullying* na escola (embora esse termo ainda não fosse utilizado naquela época) por ser uma criança sem higiene pessoal, que estava sempre suja, e por isso os seus colegas o chamavam de “Cascão”. Para os profissionais da escola, ele era o aluno “sujo e delinquente” e chegou a ser rotulado como “deficiente mental”.

Para a autora, ele era uma criança inserida em um ambiente familiar precário, em termos de estrutura física, comodidade, higiene, alimentação e relacionamento saudável entre pais e filhos. Essa última situação piorava, quando por inúmeras vezes a escola solicitava a

presença dos pais, para cobrar atitudes em relação ao fracasso escolar do filho. Normalmente Augusto era agredido verbal e fisicamente por seus responsáveis pelo o fato de não corresponder ao desejado pelo sistema de educação, o que tornava a relação entre escola e aluno, e escola e família bastante conflituosa.

Nailton, que tinha nove anos, também havia sido reprovado pela terceira vez na mesma série e assim como Augusto, chegou a ser visto pelos os profissionais da escola como sendo um deficiente mental, cuja explicação do não aprender se restringia a “ele é fraquinho na aprendizagem porque é portador de alguma doença que afeta a sua inteligência”, conforme Patto (1999, p. 384) que expõe que quando submetido a exames médicos, Nailton realmente foi diagnosticado com uma “inteligência inferior ao termo médio”, passando assim a ser tratado com medicamentos.

A autora salienta que esse aluno estava inserido em uma família de condições financeiras precárias, a mãe era analfabeta, e submissa ao marido, que era agressivo com os filhos (Nailton e sua irmã de cinco anos), agredindo-os fisicamente por pequenos motivos, porém em ambiente salubre e bem cuidado. Patto (2013, p. 397) concluiu que esse aluno era uma “criança carente e prejudicada emocionalmente e com algumas dificuldades específicas no seu desempenho intelectual”.

Quanto a Humberto, de 10 anos, estava em 1983 inserido em uma classe especial para aqueles alunos tratados como “deficientes mentais”, Porém, Patto (1999) orienta que havia na escola apenas um laudo (de má qualidade) realizado por um psicólogo que dizia que a criança era “deficiente educável”. E dessa forma, prevaleceu em Humberto, essa rotulação na escola e na própria família, o que deixava a criança triste e cabisbaixa.

Patto (1999, p.404) chegou à conclusão de que o fracasso escolar desse sujeito era oriundo de “dificuldades de natureza afetivo-emocional” que “interferiram negativamente sobre a sua disposição para aprender”. A próxima análise de dados será feita a partir da ótica que tem por objetivo observar a cor dos alunos encaminhados ao CRAS e associados ao fracasso escolar.

### **5.3 Dados sobre a cor da pele dos encaminhados**

Os dados expostos na tabela abaixo levam à identificação que das 33 crianças encaminhadas ao CRAS, referente ao ano de 2016, 12,12% se autodeclaram como sendo brancas, 51,52% se declaram como pretos, e 36,36% se veem como pardas, Já em 2017, a

porcentagem se divide em: 23,81 % se declaram como brancos, 42,86% se declaram como pretos, e 33,33% se declaram como pardos.

Somando os dois anos de referência, observa-se que dos 54 encaminhados, 9 se consideram brancos, 26 se declaram como negros, e 19 dizem ser pardos. Observa-se diante disso, a prevalência de alunos negros que foram direcionados ao CRAS. Tentou-se então a partir disso, achar na literatura de Patto (1999), justificativas empíricas que exprimem a relação de pessoas negras ao fracasso escolar, porém o que se encontrou foi que na verdade, há sim justificativas, que são de cunho preconceituoso e não correspondem à realidade observada pela autora.

**Tabela 4: Categoria Biológica referente à Cor**

Ano	Cor/Raça/Etnia	Quantidade de encaminhados
<b>2016</b>	Branco	04
	Negro	17
	Pardo	12
	<b>Total</b>	<b>33</b>
<b>2017</b>	Branco	05
	Negro	09
	Pardo	07
	<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

Porém, para Patto (1999) a cor da pele não está relacionada ao fracasso escolar, a não ser em discursos preconceituosos que foram embutidos em nossa sociedade a partir das teorias racistas que surgiram por volta de 1848, quando as escolas passaram a ser vistas como meio de ascensão social.

A construção das teorias racistas será obra, nessa época, tanto da nobreza deposta e dos simpatizantes da monarquia – que se movimentam no rastro de ressentimento deixado pela revolução – como dos próprios ideólogos da burguesia, ou seja, dos próprios pensadores revolucionários franceses. (PATTO, 1999, p.51)

Segundo Patto (1999) a medicina tem papel fundamental na dissociação dessas teorias racistas ao fenômeno do fracasso escolar em nosso país, quando no início do século XX, pesquisadores começaram a associar essa demanda educacional a distúrbios biológicos, desvinculando-a da cor da pele.

Dos 26 alunos negros encaminhados ao CRAS Palha, segundo a ficha de atendimento da psicóloga, somente 1 tem diagnosticado um problema de saúde que é referente à sopro no coração e anemia falciforme, doença essa que segundo o exposto no trabalho de Rodrigues, Seibert e Silva (2017),

Engloba um grupo de anemias hemolíticas hereditárias, de origem afrodescendente, que altera a forma dos glóbulos vermelhos do sangue, mudando sua forma elíptica para a de foice, quando em crise. As pessoas com doença falciforme podem apresentar crises frequentes o que prejudica as suas atividades sociais, incluindo às escolares. (RODRIGUES, SEIBERT E SILVA, 2017, p.86),

Sendo assim, entende-se que a cor da pele por si só, não deve ser vista como um requisito para o fracasso escolar, a não ser que o aluno negro tem algum fator biológico que justifique as dificuldades na escola, como o da anemia falciforme.

A próxima etapa desta análise consiste em identificar o número de crianças e adolescentes, por idade, encaminhadas ao CRAS Palha. De antemão informa-se que a faixa etária identificada vai de quatro a dezesseis anos, conforme veremos a seguir.

#### **5.4 Dados sobre a idade dos encaminhados e motivos de encaminhamentos**

As tabelas a seguir trazem informações quanto à idade que esses alunos tinham quando foram acolhidos no CRAS. Conforme se pode observar, os dados em questão foram separados em duas tabelas, uma para cada ano, para que facilitasse a observação dos mesmos.

Afere-se que as idades dos usuários (crianças e adolescentes) acolhidos pela psicóloga nos anos de 2016 e 2018, compreendem uma faixa etária que vai dos quatro aos dezesseis anos de idade. As crianças com idade inferior a seis anos não são inseridas em grupos de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, nessas idades, o atendimento da psicóloga é com os pais ou responsáveis pelas crianças, no viés de orientações de como os mesmos podem auxiliar os seus filhos em relação à adaptação escolar.

Buscamos em Vigotski uma análise que se ampara na abordagem sociohistórica do desenvolvimento humano, pois o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida do sujeito. Em estudos defectológicos abordados por Vigotski, no início do século XX, Silva, Menezes e Oliveira (2013, p. 20218) destacam reflexões e análises do autor, acerca da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, fosse de natureza física ou intelectual.

A deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo. Segundo Van der Veer e Valsiner (1996) as crianças a quem eram atribuídos estes “defeitos”, recebiam o diagnóstico a partir da avaliação de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, medicina pediátrica e clínica, estando entre elas, crianças surdas-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes intelectuais. (SILVA, MENEZES E OLIVEIRA,

2013, p. 2018). Quanto às contribuições de Vigotski, é importante lembrar que ele direcionava os seus estudos para as crianças ativas. E isso incluía as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, física ou mental. Com muita propriedade sobre o assunto, em Fundamentos de Defectologia, Vigotski (1997) aborda sobre o que atualmente chamamos de educação inclusiva e de como as pessoas que necessitam desse olhar diferenciado se comportam no mundo.

As Tabelas 05 e 06 tratam das informações ainda sobre as idades dos encaminhados pela ótica dos dados referentes aos anos de 2016 e 2017.

**Tabela 5: Categoria relacionada à Idade em 2016**

Responsável pelo encaminhamento	Número de alunos (por idade <sup>18</sup> )												
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Escola Estadual Chica da Silva</b>				1	1								
<b>Escola Estadual Serra dos Cristais</b>					1								
<b>Escola Estadual Juscelino Kubts.</b>								1					
<b>Escola Estadual Vila do Biribiri</b>			2	1	1			1	1				
<b>Escola Estadual Negro Isidoro</b>			1	1	1	1		2	1				
<b>Escola Municipal Caminho E.</b>	1			1	1	1							
<b>Escola Municipal do Vale</b>				1									
<b>Demandas espontâneas</b>	1	1	1	1						1	1	1	
<b>UBS Sempre Viva</b>													1
<b>UBS Gruta de Lourdes</b>										1			
<b>Ministério Público</b>											1		
<b>Conselho Tutelar</b>					1								
<b>Total</b>	2	1	4	6	6	2	0	4	2	2	2	1	1

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados. (2018)

**Tabela 6: Categoria relacionada à Idade 2017**

Responsável pelo encaminhamento	Número de alunos (por idade)												
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Escola Estadual Chica da Silva</b>								1					
<b>Escola Estadual Serra dos Cristais</b>													
<b>Escola Estadual Juscelino Kubts.</b>					1								
<b>Escola Estadual Vila do Biribiri</b>					1		1	1					
<b>Escola Estadual Negro Isidoro</b>			1	2	1	2		1					
<b>Escola Municipal Caminho E.</b>													
<b>Escola Municipal do Vale</b>		1			1	1							
<b>Demandas espontâneas</b>			1	1		1	1	1		1			
<b>UBS Sempre Viva</b>													
<b>UBS Gruta de Lourdes</b>													
<b>Ministério Público</b>													
<b>Conselho Tutelar</b>													
<b>Total</b>	0	1	2	3	4	4	2	4	0	1			

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados em 2018

<sup>18</sup> Os números em negrito correspondem a idade que a criança ou adolescente tinha quando encaminhado ao CRAS.

A partir das observações nas tabelas acima, podemos verificar que as idades de sete e oito anos são responsáveis pelo maior número de encaminhamento no ano de 2016. Agora, o que se pode inferir é que as idades de quatro, e de doze a dezesseis anos, não contabilizaram nenhum registro no ano de 2017. E dessa vez, observou-se que as idades em que mais haviam tido encaminhamentos, foram: oito e nove anos.

Em segundo lugar, está a idade de sete anos. Normalmente as justificativas para os encaminhamentos de aluno desta idade, são os mesmos que identificados na tabela 5, apenas com o acréscimo de duas categorias: melancolia e sexualidade precoce. Que são também justificativas para as outras idades: quatro, cinco, seis, dez, doze e treze anos.

A partir dos seis anos, as crianças já são normalmente acolhidas em grupos no CRAS e/ou, são inseridas em grupos de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e acompanhados de forma semanal através de atividades planejadas e executadas pela psicóloga do CRAS, com o suporte das educadoras sociais. Em alguns casos, quando se observam que o caso não é competência do referido órgão público, essas crianças e/ou adolescentes são encaminhados para a rede socioassistencial, como por exemplo, o CREAS, Conselho Tutelar e Policlínica Regional de Saúde, e a as suas famílias continuam sendo assistidas pelo CRAS, através de atendimentos individuais e/ou coletivos. A outras idades de maior dominância são seis e onze anos de idade. Curiosamente, a única idade que não contabilizou nenhum registro de atendimento, foi a idade de dez anos.

Para melhor visualização do leitor, quanto aos motivos de encaminhamentos ao CRAS Palha, citados nas análises posteriores, representamos por meio do Quadro 1, tais categorias, apresentando as unidades significativas as quais fazem referência.

Quadro 1 - Apresentação das categorias e unidades significativas dos encaminhamentos de crianças e adolescentes ao CRAS/Diamantina-MG

<b>Categorias</b>	<b>Unidades Significativas</b>
<b>Escolares</b>	Analfabetismo, dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho escolar, desinteresse escolar e evasão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
<b>Comportamentais</b>	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, agressividade, mudança de comportamento, Ansiedade, dificuldades de socialização, carência afetiva, melancolia, isolamento social, nervosismo, sexualidade precoce, timidez, uso de drogas lícitas e ilícitas
<b>Psicossociais e neurológicas</b>	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) Hidrocefalia Supratemporal, Transtorno Opositor Desafiador(TOD)
<b>Outros</b>	Proteção da integridade física e psíquica, vulnerabilidade social

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018)

Quando relacionados os dados das Tabelas 5 e 6 com os dados expostos no Quadro 1, observou-se que entre as justificativas de encaminhamentos ao CRAS pelas escolas, de maior recorrência para as idades de seis a oito anos, referem-se normalmente às seguintes categorias: analfabetismo, baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e agressividade.

Alguns apontamentos realizados por Neves e Baptista (2016) por meio de entrevista realizada pela ANPED (2016), nos ajuda a pensar sobre o processo de transição entre a educação infantil e ensino fundamental, uma vez que a incidência de encaminhamentos ao CRAS, ocorre entre seis e oito anos, conforme tabela acima. As entrevistadas indicam os autores Corsaro e Molinari, (2005) citados por Neves e Baptista, (2016) sobre o conceito de eventos de preparação para pensar a transição entre essas duas etapas.

O conceito de eventos de preparação (CORSARO e MOLINARI, 2005) pode nos auxiliar a pensar a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Tal conceito se relaciona com a teoria dos ritos de passagem de Arnold van Gennep (1960). Teoricamente, esse autor analisou os rituais de passagem em três fases: (i) separação/preparação, (ii) acontecimento/transição e (iii) adaptação/incorporação. A primeira fase se refere a uma separação da posição social anterior do indivíduo e preparação para a nova posição a ser assumida. A segunda fase é relativa ao acontecimento das cerimônias de transição, quando os indivíduos se encontram em um estado de liminaridade, ou seja, já não pertencem à posição social anterior, mas também não assumiram um novo lugar no grupo. A terceira fase caracteriza-se pelos movimentos de ascensão à nova posição social por meio da incorporação do participante ao novo grupo.(CORSARO e MOLINARI apud NEVES E BAPTISTA, 2016).

Podemos inferir que esses rituais de passagem podem influenciar os casos de fracasso escolar encaminhados ao CRAS, pois representam uma ruptura e uma continuidade, mantendo preservadas as distâncias simbólicas que separam as diversas posições sociais possíveis dentro de um mesmo grupo cultural. Os eventos de preparação são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao seu grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca desse processo. (NEVES e BAPTISTA, 2016)

Outra pesquisa realizada por Bretas et al, (2008) intitulada “os rituais de passagem segundo adolescentes”, apontam que a adolescência pode ser considerada a passagem da infância para fase adulta, onde ocorrem muitas mudanças corporais, psicológicas e sociais”



(BRETAS, 2008). Paula et al (2018) em seu artigo “Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate” descreve que,

[...] a transição do 5º para o 6º ano aparenta ser tranquila, porém, existem estudantes que sofrem calados com as modificações que lhes são impostas sem receber um apoio condizente com o tamanho do problema que está sendo enfrentado, pois na visão de familiares, colegas e professores não é tão relevante assim. A modificação na rotina, as alterações no humor, a separação de determinados grupos de amigos e a rotatividade de professores, entre outros fatores, acabam tornando o processo de transição turbulento e cercado de conflitos, tanto para os estudantes como para os profissionais da educação que acompanham este processo transitório. (PAULA, 2018, p.35-36)

Observamos que na faixa etária entre onze e quinze anos, os motivos de encaminhamentos ao CRAS/Diamantina-MG, são associados à questões como baixo desempenho escolar, analfabetismo, dificuldade de aprendizagem e socialização, agressividade e vulnerabilidade social. Tais motivos poderão estar relacionados às rupturas simbólicas que permeiam as mudanças escolares, corporais, psicológicas e culturais que envolvem esses sujeitos, tornando esse processo de adaptação, conflituoso e difícil.

Percebeu-se ainda, uma garota de 13 anos, foi encaminhada ao CRAS para que se fossem garantidos a proteção da integridade física e psíquica, porém a mesma, após alguns meses frequentando o grupo para adolescentes no CRAS, se distanciou dos atendimentos ofertados e atualmente ainda se encontra associada ao fracasso escolar, apresenta sinais depressivos (automutilação) e faz uso frequentes de drogas (lícitas e ilícitas). Apesar da busca ativa e das inúmeras tentativas de fazer com que ela continuasse a participar do referido grupo, as técnicas do CRAS não obtiveram êxito.

Analisando os casos em que os motivos de encaminhamentos são referentes ao TDAH, observou-se que os responsáveis por essas demandas, são a Escola Estadual Negro Isidoro e a Escola Municipal Caminho dos Escravos. Essas instituições deixam transparecer o desejo de que seus alunos sejam direcionados a atendimentos médicos, vendo como solução para o fracasso escolar a medicalização.

Quanto aos dados adquiridos através desta pesquisa, percebe-se que dos 15 alunos associados a problemas neurológicos, apenas três possuem diagnósticos médicos que possam ser associados a prejuízos das habilidades mencionadas no parágrafo anterior, sendo que um caso refere-se a um menino de 7 anos diagnosticado com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; um menino de 7 anos, diagnosticado com Hidrocefalia Supratemporal; e também Transtorno Opositor Desafiador; e o outro caso concerne em uma menina de 06 anos, diagnosticada com Transtorno Opositor Desafiador.

Como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade já teve os seus sintomas explicados em outro momento, contentemos agora em informar ao leitor do que se trata o Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Silva (2017, p.16) orienta que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) o TOD caracteriza-se por sintomas como: perda da calma; discussões com adultos; agir de forma a incomodar os outros; não assumir seus erros e ainda colocá-los nos outros; vingança; rancor; etc.

De acordo com os dados do CRAS, as crianças diagnosticadas com esse transtorno, são agitadas e agressivas e além de serem acompanhadas, com exceção do que possui hidrocefalia, pela unidade pública em questão através de grupos de SCFV, fazem o tratamento medicamentoso através de psicoestimulantes (remédios que aceleram o funcionamento do cérebro, auxiliando na concentração e na capacidade de memória) e antipsicóticos.

Em relação ao fracasso escolar, quando observada sobre a ótica da idade, podemos fazer o nosso aporte em Vigotski (2003) que expõe que antes mesmo da criança ser inserida no ambiente escolar, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem já estava acontecendo.

Diante disso, entende-se que até mesmo um simples brinquedo é uma forma de aprendizado e por isso, toda criança chega à escola carregando uma bagagem de conhecimentos prévios que muitas vezes é desprezada.

Partindo da premissa desse autor de que o aprendizado se dá a partir de mediadores, percebe-se que o papel da escola nesse sentido, carrega um peso ainda maior, uma vez que precisa encontrar caminhos que a permita percorrer o processo de ensino-aprendizado através da lógica em que se devem levar em consideração as particularidades de cada um de seus alunos.

Quando cruzados os dados inerentes à idade dos alunos e o ano escolar que estavam cursando no momento em que foram encaminhados ao CRAS, percebeu-se que apesar de queixas relacionadas ao analfabetismo, analfabetismo funcional, baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem, transtornos de déficit de atenção e hiperatividade; somente 12,12% dos alunos encaminhados em 2016, estavam em distorção idade-série, que é quando há uma divergência entre a idade do aluno e a idade prevista para a série cursada por ele naquele momento.

Em 2017, somente 4,76% encontravam-se nessa situação. Esbarramos então na comum atitude de não retenção escolar, que na prática, nada mais é do que passar aluno para a

série seguinte de acordo com a sua idade, sem se preocupar com o aprendizado adquirido, retirando um bom exemplo disso, dos dados analisados neste trabalho, trazemos à tona o caso de um aluno que com 11 anos, estava no 6º ano, ou seja, que estava matriculado no ano escolar correto para a sua idade, mas que foi encaminhado ao CRAS por não saber escrever nem o próprio nome.

Tirando o foco um pouco unicamente dos alunos encaminhados ao CRAS, traremos as próximas análises que tem por objetivo observar a situação financeira das famílias desses alunos (que foi analisada a partir da apreciação de que se recebem ou não o benefício de transferência de renda através do Programa Bolsa Família), bem como pretende ainda identificar em qual bairro esses alunos residem com os seus familiares, se fazem ou não parte da área territorial de abrangência do CRAS Palha, identificando a localização geográfica se concerne em bairro central ou periférico.

### **5.5 Dados sobre a situação financeira da família**

Segundo dados do Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome, o Programa intitulado Bolsa Família (PBF), refere-se a um programa do governo federal, que tem por finalidade promover a transferência de renda, que se resume em uma ajuda financeira à aquelas famílias que estão em situação de pobreza (cuja renda per capita vai de R\$89,00 à R\$178,00) e extrema pobreza, cuja per capita é inferior à R\$89,00.

Foi instituído pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, há 15 anos e está previsto na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e possuem três eixos: o primeiro visa a complementação de renda (recebem por mês valores que variam de acordo com a composição e situação financeira familiar); o segundo é o acesso a direitos e forma de políticas públicas, onde as famílias devem para receber o benefício, cumprir com algumas condicionalidades (que são referentes à área da saúde, educação e assistência social; e por fim a articulação que refere-se ao fato do Bolsa Família conseguir aconteça relações entre os mais diversos setores das políticas públicas, oportunizando que as famílias possam ser promovidas e saiam assim da condição de vulnerabilidade social.

Importante dizer que o primeiro passo a ser dado para aqueles que pretendem ser contemplados pelo Programa Bolsa Família é o de se cadastrar e um programa denominado Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) que concerne, segundo o MDS, em um instrumento de coleta de dados e informações, que tem por objetivo identificar as famílias de baixa renda.

Atualmente em nosso país, esse cadastro tem a finalidade também de proporcionar outros tipos de ajuda, como por exemplo, a tarifa social, que é um desconto dado na conta de água e de luz, para as famílias carentes, e também garantir isenção de pagamentos de inscrição em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em concursos públicos.

**Tabela 7: Categoria Situação Financeira da família**

<b>Ano</b>	<b>Situação financeira da família</b>	<b>Quantidade de encaminhados</b>
<b>2016</b>	Recebe Bolsa Família	26
	Não recebe Bolsa Família	07
<b>2017</b>	Recebe Bolsa Família	19
	Não recebe Bolsa Família	02

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

A análise de dados dispostos nesta tabela oportunizou identificar o número de famílias beneficiadas por este programa, bem como as que não recebem o benefício e questão. Convém lembrar que caso a família seja beneficiada pelo PBF é porque se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza. O valor recebido por essas famílias pode variar de R\$41,00 (quarenta reais) à R\$390,00 (trezentos e noventa reais) e caso sejam descumpridas as condicionalidades a família terá o seu benefício bloqueado até que consiga regularizar a sua situação. Observa-se quem em 2016, das 33 famílias analisadas, vinte e seis recebiam o Bolsa Família. Já em 2017, dezenove famílias eram beneficiadas, no meio de vinte e uma. Aferiu-se ainda que das 54 famílias em questão (referente aos dois anos analisados), 93% estavam cadastradas no CadÚnico.

Os dados de renda familiar foram trazidos para este trabalho, uma vez que de acordo com Patto (1999, p.142) há uma crença no meio escolar de que os alunos oriundos dessas famílias têm maior probabilidade de serem vítimas do fracasso escolar, concepção que está dentro do que a autora traz como teoria da carência cultural, que traz explicações para as dificuldades na escola, como sendo resultantes de “desigualdades sociais nas escolas”, ou seja, de que a criança pobre aprende menos do que a criança rica.

Patto (1999, p.72) afirma que essa teoria é baseada em questões preconceituosas, onde os genitores das crianças de classe baixa são comumente apontados nas pesquisas como sendo “agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais”, quanto que nas classes dominantes não são caracterizados dessa forma. De forma crítica, Patto

(1999, 75) afirma que “a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade”.

Para ela, por vezes, nem os dados empíricos permitem que os pesquisadores se desfaçam desses argumentos preconceituosos. Segundo as pesquisas que analisou, Patto (1999) identificou que: a criança (inserida em um ambiente familiar financeiramente positivo) se sente mais estimulada a aprender; quanto maior for o poder aquisitivo de uma família, maior será o diálogo entre pais e filhos, o que auxilia no processo de ensino aprendizagem. Patto (1999) esclarece que essas pesquisas que fomentava as teorias da carência cultural são movidas por ideologias preconceituosas onde a criança pobre é colocada como a única responsável pelo seu fracasso na escola, impedindo assim que demais alternativas sejam também utilizadas como justificativas. Nesse sentido, a escola e todo o sistema educacional a qual segue, se eximem da culpa da inadaptação do aluno a uma instituição que não respeita as particularidades de cada um.

Posteriormente, serão apresentados os bairros e ou distritos em que as crianças e adolescentes encaminhados ao CRAS, residem com os seus familiares.

## 5.6 Dados sobre o bairro de origem dos encaminhados

A tabela seguinte foi elaborada a partir dos dados obtidos nos documentos analisados (as fichas de atendimentos psicológicos) e são referentes aos bairros ou distritos em que estão situadas as residências dos alunos encaminhados.

**Tabela 8: Categoria de origem de Residência dos Alunos**

Ano	Bairro/Distrito	Quantidade de encaminhados
2016	Centro	02
	Consolação	06
	Maria Orminda	04
	Palha	20
	Vau	01
2017	Consolação	02
	Extração	01
	Maria Orminda	05
	Palha	13

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir de dados documentais coletados (2018).

Observa-se que em 2016 foram identificados cinco territórios diferentes, sendo eles os bairros do Centro, Consolação, Maria Orminda e Palha. E um distrito, o Vau. Em 2017 o número de territórios diminui uma unidade e resumem-se ao bairro Consolação, Maria Orminda, Palha e o distrito de Extração. Afere-se que três bairros se mantêm nos dois anos

analisados: Consolação, Maria Orminda e Palha, e por esse motivo, serão nos parágrafos seguintes, melhor identificados para conhecimento do leitor.

Segundo as informações do Mapeamento de Inclusão e Exclusão Social realizado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social em Diamantina, no ano de 2014, quando se objetivou fazer uma amostragem em territórios dos três CRAS da cidade, para se abstrair informações referentes à autonomia das famílias, infraestrutura habitacional, condição de habitação, nível de escolaridade e dimensão de vida. Assim sendo, diante de tantas informações apresentaremos a seguir um condensado das mesmas, referentes a cada bairro.

O bairro Consolação é um bairro adjacente ao bairro da Palha, onde está situada a sede do CRAS Palha. Foram entrevistadas no domicílio, 188 famílias, cujos dados de autonomia remetem ao seguinte: em 100% das famílias, os adultos possuem todos os documentos pessoais; em 65,95% das residências as mulheres são as responsáveis pelo sustento familiar.

Quanto à renda, observou-se que 27,65% não possuem nenhum tipo de renda; 62,78% possuem renda de até um salário mínimo; 8,51% possuem renda de até três salários; 1,06% possuem renda de até cinco salários mínimos; 13,29% dos responsáveis familiares trabalham em atividade garimpeira; 54,25% são incluídos no CadÚnico (atualmente, após campanhas de cadastramentos ofertadas pelos CRAS, certamente esse número tenha aumentado.)

Quanto aos dados referentes à infraestrutura habitacional e condição habitacional, afere-se que a maior parte dos domicílios são compostos por até três moradores e um expressivo número (38,17%) possuem até cinco moradores. A maior parte das residências (68,82%) concernem em moradia própria. Entre as casas próprias, cedidas ou alugadas, observa-se que 94,68% possuem tratamento de água e esgoto e 81,91% contam com o serviço de coleta de lixo.

Em relação ao nível de escolaridade e dimensão de qualidade de vida, analisou-se que não há analfabetos entre os entrevistados, mas havia casos de evasão escolar (adolescentes em idade escolar) que totalizavam 12,76%. Em relação aos níveis de ensino, identificou que 92,55% dos responsáveis pela entrevista, tinham concluído apenas o ensino fundamental; e 10,63% haviam cursado ou estavam cursando o ensino superior. Quando questionados sobre a qualidade de vida, 85,12% dos entrevistados disseram que a vida era boa. Ninguém a considerou excelente.

Os dados inerentes ao bairro Maria Orminda, foram adquiridos através de pesquisas a 81 famílias e quanto à autonomia das mesmas, assegura-se que 100% dos entrevistados possuem todos os documentos pessoais; em 77,77% a mulher é responsável pelo o sustento familiar; em 25,92% das residências observou-se que as famílias não possuíam renda fixa, vivendo principalmente de “bicos” ou do Programa Bolsa Família; dos que possuem renda, 66,68% vivem com até um salário mínimo e pouco mais de 7% possuíam renda de até três salários; entre os entrevistados, não foram localizadas famílias cuja renda mensal está acima de cinco salários.

Muitas pessoas dessas famílias, mais especificamente, os homens, trabalham em atividades laborais referentes ao garimpo. Totalizaram naquela época em 60,49% o número de famílias que estavam incluídas no CadÚnico, hoje com certeza, e pela razão já mencionada (campanhas de cadastramentos) esse número é maior.

Quando avaliado sobre a infraestrutura habitacional e as condições de habitação do bairro Maria Orminda, observa-se que 43,20% das residências eram compostas por até três moradores na casa e em 18,53% possuem acima de cinco moradores, as demais residências, não possuíam mais do que cinco moradores. Os moradores entrevistados desse bairro, responderam quem 73,30% moram em casa própria, os que vivem de aluguel somam 19% e os demais residem em moradia cedida por parentes próximos. Possuem banheiros em 75,30% de todas essas moradias. A água encanada foi encontrada em 86,41% e 82,71% possuíam luz elétrica. Dessas casas, apenas 45,57% possuíam tratamento de esgoto. E somente 43,20% contavam com o serviço de coleta de lixo.

Quanto ao nível de escolaridade e dimensão da qualidade de vida, dos 81 entrevistados, 6,17% eram analfabetos, e 51,85% concluíram apenas o ensino fundamental. Dos familiares, somente 8,46 estavam cursando ou haviam cursado o ensino superior. A maioria das pessoas considerava que a vida era boa, os demais achavam que era ruim ou precária, ninguém considerou a qualidade de vida excelente.

Por fim, traremos os dados relacionados ao bairro da Palha, local onde está situado o CRAS Regional II. Foram entrevistadas neste território, 432 famílias, dentre as quais, quando observados os dados referentes à autonomia, aferiu-se que dos entrevistados, 97,68% possuem todos os documentos pessoais; em 67,74% as mulheres eram as responsáveis pelos sustento da família; quanto à renda dessas 432 famílias, observou-se que 67,59% possuíam renda de até um salário mínimo; enquanto que 14,35% possuíam renda de até três salários, e pouco mais que 2% tinham renda acima de cinco salários mínimos. Os

demais não quiseram declarar a renda. Quanto ao tipo de trabalho exercido por essas famílias, 24,53% referem-se às atividades no garimpo. Em 2014, dessas 432 famílias, apenas 57,87% estavam cadastradas no cadastro único do governo federal.

Quanto observadas às questões de infraestrutura habitacional e as condições de habitação, o referido mapeamento, oportunizou identificar que 48,18% eram compostas por até três moradores na casa, 32,40% possuíam até cinco moradores e as demais, tinham acima de cinco residentes em cada moradia. Dos entrevistados, 14% moravam em casa alugada, e 81,84% em casa própria, os demais residiam em locais cedidos. Das 432 casas visitadas, 84,25 possuíam banheiro e 85,18% tinham água encanada. Pouco mais que isso, 84,25 das residências tinha luz elétrica, 73, 13% com tratamento de esgoto e quanto a coleta de lixo, somente 75% eram contempladas.

O nível de escolaridade dos entrevistados do bairro Palha é dividido da seguinte forma: 9,72% eram analfabetos; entre os membros familiares que deveriam estar na escola, 28,70% haviam se evadido; 30,09% haviam concluído apenas o ensino primário e 67,12% o ensino fundamental, o restante tinha concluído o ensino médio. Encontrou-se nessas famílias, 23,14% de pessoas que cursavam ou cursaram o ensino superior. Das pessoas entrevistadas, 77,77% consideravam a qualidade de vida boa, e 11,57% a achavam ruim, 7,40% consideravam que tinha uma qualidade de vida precária e 3,26% a achava excelente.

Principalmente nos bairros Palha e Maria Orminda, encontramos questões de vulnerabilidades sociais bem diversas, como extrema pobreza, violências intrafamiliares, violências sociais devido ao tráfico e consumo de drogas, etc.

Analisando esses dados mais uma vez sob a ótica de Patto (1999) mais uma vez deparamos com o conceito da teoria da carência cultural, cuja autoria se mostra contrária a essa justificativa para o fracasso escolar. Essa teoria preconiza que só as pessoas que residiam em bairros de classes dominantes eram possuidores de cultura. Porém segundo a autora, esse conceito de culturas superiores é uma falácia, uma vez que o que existem são culturas distintas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo analisar os encaminhamentos ao CRAS Regional II, nos anos de 2016 e 2017, de crianças e adolescentes que por algum motivo faziam alusão ao fracasso escolar. Foram identificados cinquenta e quatro encaminhamentos dos quais tentamos abstrair as seguintes informações: quem foram os responsáveis pelos encaminhamentos; quem são os sujeitos direcionados ao CRAS (meninos ou meninas); qual a idade dos mesmos quando foram encaminhados à assistência social; quais séries cursavam na escola; qual o motivo do encaminhamento, onde residem; e qual a situação financeira da família em que estão inseridos.

Como forma de apresentar ao leitor maiores informações acerca das políticas públicas analisadas neste trabalho, procurou-se fazer uma retrospectiva sobre as mesmas, principalmente a partir das constituições federais que fazem parte da nossa história. Enfatizou-se de forma extensa, principalmente sobre a política de assistência social, que para muitos ainda trata-se de algo desconhecido ou pobremente entendido. Tratamos do Sistema Único de Assistência Social em âmbito nacional e municipal quando no percurso metodológico, redigimos sobre o *lôcus* da pesquisa, Diamantina-MG.

Com a finalidade de entender sobre esse fenômeno, procurou-se compreender as teorias de Vigotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, quando foi entendido que para esse autor de renome mundial, o processo de ensino aprendizagem deve ser visto como não dissociável ao processo social, no sentido de que aprendemos no momento em que somos colocados a nos relacionar com os outros, sem essa interação, o desenvolvimento e a aprendizagem não encontram meios de acontecer, uma vez que os fatores externos são imprescindíveis para aquisição dessas habilidades.

Foi realizada ainda a leitura da obra de Patto (1999) que é em nosso país, uma das referências acerca desse fenômeno educacional. As ricas visões dessa autora sobre o insucesso de alunos no âmbito escolar contribuíram para que entendêssemos que o fracasso escolar, assim como o título do seu livro, deve ser entendido como um processo que é produzido e, por isso não pode ser observado a partir de justificativas e situações isoladas.

Por meio de dados coletados através de análise das fichas de atendimentos psicológicos do referido Centro de Referência de Assistência Social obteve-se os dados que foram apresentados no quarto capítulo deste trabalho, e que induziram às seguintes constatações expostas a seguir.

Identificou-se que entre todos os possíveis responsáveis pelos encaminhamentos de crianças e adolescentes ao CRAS, as escolas estaduais são as que mais encaminham esses sujeitos. Observou-se quanto ao sexo, dos cinquenta e quatro encaminhados ao CRAS, trinta e quatro referem-se a meninos. O estudo revelou que a maior parte de todos os alunos encaminhados, a maior parte se declarou, no ato do preenchimento da ficha de atendimento psicológico que são negros, a segunda resposta de maior volume, foi a de que são pardos.

A faixa etária identificada nos documentos analisados refere-se a idades que compreendem uma longa distância entre quatro e dezesseis anos, observando poucas quantias em relação aos adolescentes, e a de maior incidência, dos sete aos nove anos de idade. Quanto a situação da família dos alunos, aferiu-se que a maioria recebe o benefício de transferência de renda do Bolsa Família e por esse motivo estão em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Todas as informações trazidas pelos dados acima, foram discutidas a partir da concepção de Vigotski e/ou Maria Helena Souza Patto. Salienta-se ainda que de forma a identificar os principais motivos de encaminhamentos ao CRAS, juntamente com a categoria denominada idade, as principais queixas dos responsáveis pelos encaminhamentos que podem ser divididas nas seguintes justificativas para o fracasso escolar, que estão relacionadas diretamente ao rendimento escolar, quais sejam: analfabetismo, baixo desempenho escolar, desinteresse pela escola, dificuldade de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e evasão escolar. Outros motivos expostos, não obrigatoriamente, ocasionam em problemas no desempenho escolar, é o caso de: problemas comportamentais (agressividade, nervosismo e ansiedade), carência afetiva, dificuldade de socialização, isolamento social, melancolia, timidez, vulnerabilidade social.

Não foi possível identificar a partir dos documentos analisados, o que talvez seja para este trabalho, a informação mais importante, de como é a relação da assistência social e da educação, para além dos encaminhamentos, como funciona, após esse contato primeiro, a relação de escolas com o CRAS. As informações trazidas referentes a isso, na análise de documentos, foram articuladas a partir da experiência profissional da pesquisadora e foram válidas uma vez que permitiram observar que o maior desafio para as políticas de educação e assistência social, seja o de fazer acontecer de fato uma intersectorialidade, que é explicada através das palavras abaixo.

Intersetorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados

integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997, p. 24)

Essa relação intersetorial é uma temática que vem sendo a palavra-chave de literaturas recentes, principalmente aquelas redigidas acerca de políticas públicas. De acordo com Nascimento (2010) o termo em epígrafe equivale a uma dimensão valorizada à medida que não se observava a eficiência, a efetividade e a eficácia esperadas na implementação das políticas setoriais, primordialmente no que se refere ao atendimento das demandas da população e aos recursos disponibilizados para a execução das mesmas, que passou a ser um dos requisitos para a execução das políticas setoriais, visando sua efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais e entre essas e a sociedade civil.

Observando por essa ótica, entende-se então que a intersectorialidade é não somente uma estratégia profissional utilizada por diferentes atores sociais, como também uma ação necessária e indispensável, para que se alcance os objetivos das políticas públicas. O supracitado tema, embora aparentemente remeta à ideia de algo atual, foi conceituado por Junqueira; Inojosa & Komatsu, no ano 1997 da seguinte forma:

Intersectorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social. Os conceitos de intersectorialidade e descentralização aproximam-se, na medida em que este último é compreendido como a transferência do poder de decisão para as instâncias mais próximas e permeáveis à influência dos cidadãos e o primeiro diz respeito ao atendimento das necessidades e expectativas desses mesmos cidadãos de forma sinérgica e integrada. [...] A articulação de ambos - descentralização e intersectorialidade, referidos ao processo de desenvolvimento social, constituem um novo paradigma orientador da modelagem de gestão pública. (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997, p. 24)

Como já mencionado, a relação que se estabelece entre as políticas públicas em questão, no município de Diamantina, tem uma forte relação com o fracasso escolar, porém ao contrário da visão tida pela pesquisadora antes de iniciar seus estudos, não podemos dizer que somente o fato das escolas encaminharem seus alunos ao CRAS e este por sua vez, acolhê-los, não se configura em uma relação intersetorial entre ambas as políticas em questão.

Raramente são realizados estudos de casos de forma conjunta entre as instituições em ênfase, e as mesmas não possuem o hábito de dialogarem após atendimento e/ou acompanhamento desses alunos no CRAS. E assim, não se consegue entender se os

atendimentos ofertados pela assistência social estão de fato conseguindo contribuir para retirar esses sujeitos da categoria do fracasso escolar.

Menciono neste momento a dissertação de Eliane Ferreira dos Santos (2017), que recebeu o título de “O desafio da intersectorialidade entre Educação e Assistência Social: Escola Vila Esperança, CRAS Espaço Esperança e Grupo Primavera- Campinas/SP”, que muito têm a ver com a essa questão de intersectorialidade. A autora faz uma análise das práticas e desafios inerentes à implantação e implementação da intersectorialidade entre as políticas públicas de Educação e Assistência Social.

Trata-se de uma pesquisa recente, realizada no ano passado, nas cidades de Americana e em Campinas, em São Paulo, e apesar de ter acontecido em outro estado, pode servir de embasamento para outros municípios, inclusive Diamantina, no que concerne à importância de fazer acontecer a relação intersectorial entre as políticas públicas de educação e assistência social, analisando primeiro um CRAS de Americana e posteriormente, através da observação de um grupo denominado Rede Intersectorial Abraço, composto por uma equipe multidisciplinar (assistente social, pedagogo, psicólogo, e técnico em assuntos educacionais) que ofertam os seus serviços, na cidade de Campinas, com a finalidade de assessorar as escolas em seu processo educativo. Esse assessoramento refere-se a ações voltadas para planejamentos, orientações e intervenções.

Santos (2017) identificou através de pesquisa qualitativa, com entrevista semiestruturada que no município *lôcus* da pesquisa, o processo de intersectorialidade entre as políticas públicas está em processo de construção, e é bem vindo entre os profissionais de educação, que sentem seguros ao perceber que não estão sozinhos.

Quanto à Diamantina, o que se percebe é a dificuldade de fazer com que as políticas públicas de modo geral, consigam andar de mãos dadas. Ainda que exista no município uma rede intersectorial, compostas por membros de diversas instituições (saúde, educação, assistência social, ministério público, segurança pública, entre outros) não se consegue encontrar o caminho para se trabalhar de forma conjunta. Segundo Vitoriano (2011) é uma ação em forma de rede, que se consolidou na assistência social através da Política Nacional de Assistência Social e da Norma Operacional Básica por meio da criação do SUAS.

Talvez a justificativa para o insucesso da rede neste município seja o fato de que a mesma é, em sua maioria, formada por servidores públicos, que muitas das vezes foram intimados a participar das reuniões, mas que não possuem interesse de fazer parte disso, ou também por ver nesses encontros um desperdício de tempo quando poderiam estar em seus

órgãos públicos realizando as muitas funções que lhes são atribuídas. Importante dizer que essa assertiva não deve se vista como um juízo de valor, uma vez que a pesquisadora responsável pela afirmação faz parte de uma rede desse tipo e por várias vezes escutou esses comentários dos seus colegas de trabalho.

Diante o exposto, acredita-se que a contribuição social desta pesquisa, para além do que pensado a princípio (o de analisar as demandas de escolas no contexto de um Centro de Referência de Assistência Social), seja o de elaborar propostas para a implementação no município de Diamantina, de uma rede semelhante à de Campinas, que permita que não fiquemos apenas presos às justificativas ligadas ao fracasso escolar, mas que se possa principalmente encontrar soluções que dificultem a persistência desse fenômeno em nossa cidade.

## REFERÊNCIAS

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Washington Lair Urbano. A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996 Lins, 2008.

BOGADO, Franciele Toscan. Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social I – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRANCALEON, Brigida Batista; YAMANAKA, Jessica Suzuki; et al.. Políticas Públicas: conceitos básicos. Material didático para Ensino á distância. Universidade de São Paulo, Abril, 2015.

BRETAS, José Roberto da Silva *et al.* Os rituais de passagem segundo adolescentes. Acta paul. enferm. [online]. 2008, vol.21, n.3, pp.404-411.

BRONZO, Carla, MENDES, Maria Clara e REZENDE, Eliete. Na busca pelos efeitos dos serviços socioassistenciais nas dimensões menos tangíveis da pobreza: explorando achados. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 17, n. 60, Jan./Jun. 2012.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso Escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Cristiane Queiro Leite. O desafio da articulação das políticas de Assistência Social e Educação como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar.. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas: Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011, São Luiz. O desafio da articulação das políticas de Assistência Social e Educação como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar. 2011. v. 1. p. 1-9.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O Lugar da Educação Integral na Política social. In:Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 07-13, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências humanas e sociais . São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.

COELHO, Luiz Claudio Araújo. A educação nas constituições brasileiras, 2009. Disponível em: <[http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v\\_encontro/educacaonasconstitui coesbrasileiras.pdf](http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/educacaonasconstitui coesbrasileiras.pdf)>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

FLICK, Uwe. Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FONTANA, Rosiane da Silva *et al.* Prevalência de *TDAH* em quatro escolas públicas brasileiras. Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]. 2007, vol.65, n.1, pp.134-137.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 43ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánches. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social, 6.ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

HUDSON, Rose Mary de Oliveira. Reflexões sobre o Fracasso Escolar: a Escola como um mundo afastado da vida. São Carlos, SP, 2009.

JUNQUEIRA Luciano Antônio, INOJOSA, Rose Marie.; KOMATSU, Suely Descentralização e intersectorialidade: na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. Caracas: UNESCO/CLAD, 1998.

KAUCHAKJE, Samira. Gestão pública de serviços sociais. Curitiba: IBEPX, 2007.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista Científica e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em: 11 de junho 2017.

MORAES, C. A. de S. De que prática profissional em Serviço Social estamos falando? Algumas aproximações teóricas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL, 2., e ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 9., Lutas sociais no capitalismo contemporâneo, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 4-8 ago. 2014.

MOTA; Ana Elizabete et al. O Sistema Único de Assistência Social e a Formação Profissional. Serviço Social e sociedade n.87. São Paulo: Cortez, 2006.

PALMA, Rejane Christine de Barros. Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. Londrina, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar : historias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

SANTANA, Eline. P; SILVA, Jéssica Aparecida dos Santos; SILVA, Valdianara Souza Histórico Da Política De Assistência Social: uma construção lenta e desafiante, do âmbito das benesses ao campo dos direitos sociais. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz do Maranhão, Maranhão, Brasil, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA. 2012.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005.

RODRIGUES, W., Seibert, C., & Silva, kellen. (2017). Um olhar sobre a formação do aluno com doença falciforme. *DESAFIOS*, 4(1), 86-94. 2017

RODRIGUES, Marisa Cosenza; CAMPOS, Ana Paula Soares e FERNANDES, Isabela Andrade. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2012, vol.29, n.2, pp.241-252.

LABADESSA, Vanessa Milani e LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2017, vol.21, n.3, pp.369-377.

Ludke Menga, André, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU.1986

SANTOS, Eliane Ferreira dos. O desafio da Intersetorialidade entre Educação e Assistência Social: Escola Vila Esperança, CRAS Espaço Esperança e Grupo Primavera - Campinas/SP, 2017.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

VIGOTSKI, L. S. A Defctologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. Tradução de SALES, D. R., OLIVEIRA, M. K., MARQUES, P. N. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defetologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, 2011, v. 37, n.4, p. 863-869.

VITORIANO, Isadora Serrano. Ação da rede socioassistencial: quais as possibilidades desta efetivar-se? In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas, Maranhão, 23,26 de agosto de 2011. Disponível: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EI\\_XO\\_2011/IMPASSES\\_E\\_DESAFIOS\\_DAS\\_POLITICAS\\_DA\\_SEGURIDADE\\_SOCIAL/A\\_ACAO\\_DA\\_REDE\\_SOCIOASSISTENCIAL\\_QUAIS\\_AS\\_POSSIBILIDADES\\_DESTA\\_E\\_FETIVARSE.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EI_XO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DA_SEGURIDADE_SOCIAL/A_ACAO_DA_REDE_SOCIOASSISTENCIAL_QUAIS_AS_POSSIBILIDADES_DESTA_E_FETIVARSE.pdf) > acessado em 24 de setembro de 2018.



## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 05 setembro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. LOAS (1993). Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, MPAS, Secretaria de Estado de Assistência Social, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB- RH/SUAS, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Norma Operacional Básica do SUAS – NOB/SUAS. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Tipificação nacional de serviços socioassistenciais: texto da resolução nº109, de 11 de novembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. São Paulo: Cortez, 2005.

**ANEXO 1 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA****OFÍCIO S/Nº/2017****Maria do Carmo Ferreira da Silva****Secretária Municipal de Desenvolvimento Social****Prefeitura de Diamantina**

Assunto: autorização para pesquisa de Mestrado.

Senhora Secretária,

Venho por meio deste, solicitar de vossa senhoria, autorização para a realização de pesquisa para fins de coleta de dados inerentes à dissertação de mestrado, que trata da relação estabelecida entre as políticas de educação e de assistência social no contexto do fracasso escolar. Saliento que a coleta será realizada no CRAS Regional II- Palha, deste município. Por fim, responsabilizo-me pela confidencialidade dos dados coletados e dos documentos pesquisados, comprometendo-o a não divulgar nomes e informações pessoais de servidores.

Certa de contar com a vossa colaboração, despeço-me e agradeço.

Diamantina, 07 de fevereiro de 2017.

---

Kelly Cristine Tameirão

Mestranda em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

## **ANEXO 2 – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Conforme solicitação de coleta de dados apresentada a esta secretaria no dia 07 de fevereiro de 2017 e a ser realizada no CRAS Regional II, intitulado “FRACASSO ESCOLAR: casos encaminhados ao CRAS Palha de Diamantina”, de responsabilidade de Kelly Cristine Tameirão, dá-se o seguinte parecer:

Autorizo o acesso e pesquisa da mestrandia acima descrita, em documentos necessários ao atendimento às demandas informacionais de sua pesquisa. Declaro que não será autorizada a saída de quaisquer documentos de dependência do CRAS Regional II e saliento que os dados pessoais obtidos deverão ser resguardados, sendo que qualquer divulgação de nomes ou demais informações individuais serão de responsabilidade do pesquisador, que responderá administrativa e civilmente.

Diante do exposto, colocamo-nos à disposição.

Diamantina, 09 de fevereiro de 2017.

Maria do Carmo Ferreira da Silva  
Secretária Municipal de Desenvolvimento Social

### ANEXO 3 – FICHA DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO DO CRAS REGIONAL II

## Ficha de acompanhamento psicológico (crianças e adolescentes)

[illegible]